

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

na téma

**Svoboda a odpovědnost dítěte ve výchovném procesu**

Freedom and responsibility of the child in the educational process

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc.,  
který mi byl při zpracování mé diplomové práce skutečnou profesionální  
oporou, který mi s úsměvem  
a pochopením uděloval cenné rady a připomínky.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne

-----  
podpis

## **Anotace**

Diplomová práce na téma „Svoboda a odpovědnost dítěte ve výchovném procesu“ se pokouší postihnout vývoj pojmů „svoboda“ a „odpovědnost“ nejprve z hlediska historického. To je určující pro to, jak je možné tyto termíny chápat dnes, a to jak všeobecně, tak ve smyslu filozofickém a pedagogickém.

Práce je zaměřená teoreticky, přičemž v kapitole s názvem „Svoboda dítěte ve škole a v rodině“ se pokouší nastínit také praktické činnosti, kterými lze dítě správně nasměrovat a napomoci mu v jeho správném vnímání svobody a odpovědnosti.

Celý obsah je rozdělen do osmi kapitol, kapitola „Svoboda a odpovědnost z pohledu filozofie a pedagogiky“ je právě rekapitulací vývoje dvou základních pojmů „svoboda“ a „odpovědnost“. Následující kapitola se pokouší nalézt základní přístupy k výchově, z nichž každý má jiný pohled na svobodu a odpovědnost, avšak všechny tři přístupy jsou ve výchovném procesu nezanedbatelné. Následuje kapitola pojednávající o rozhodovacím procesu, který je nedílnou součástí správně pochopené svobodné vůle a odpovědnosti za vlastní činy. Další kapitoly pak popisují různé přístupy rodinné i školní výchovy a snaží se postihnout, jaké místo zaujímá ve světě člověk, jež si je vědom své svobody a odpovědnosti.

## **Annotation**

Thesis on „Freedom and responsibility of the child in the educational process“ to capture the development of „freedom“ and „responsibility“ of historical first. It is crucial to how these terms are understood today, both generally and in the philosophical and pedagogical sense.

The work is focused in theory, the chapter entitled „Freedom of the child in school and families“ attempts to outline the practical actions that can direct the child correctly and to assist them in their correct perception of freedom and responsibility.

The thesis is divided into eight chapters, the chapter „Freedom and responsibility from the perspective of philosophy and education“ is just a recapitulation of the development of two basic concepts of „freedom“ and „responsibility“.

The following chapter tries to find the basic approaches to education, each has a different view of freedom and responsibility, but all three approaches are negligible in the educational process. The following chapter dealing with decision-making process, which is an integral part of properly conceived freedom of will and responsibility for their actions. Other chapters describe the different approaches to family and school education, and strives to capture what takes place in the world of a man who is aware of its freedom and responsibility.

## **Klíčová slova práce:**

svoboda

svobodná vůle

odpovědnost

morálka

morální vývoj

mravní vývoj

osobnost dítěte

rozhodovací proces

východiska výchovy

## **Keywords work:**

Freedom

Freewill

Responsibility

Morality

Moral development

Personality child

Decision-making

Education Background

# Obsah

<b>1. Úvod</b>	<b>9</b>
<b>2. Svoboda a odpovědnost z pohledu filozofie a pedagogiky</b>	<b>10</b>
2.1 Svoboda a odpovědnost z pohledu filozofie	11
2.2 Svoboda a odpovědnost z pohledu pedagogiky	14
2.2.1 Pohled do historie	14
2.2.2 Pedagogika, svoboda a odpovědnost dnes	19
<b>3. Základní východiska výchovy a jejich přístup ke svobodě a osobnosti dítěte</b>	<b>22</b>
3.1 Filozofické východisko	22
3.2 Psychologické východisko	23
<b>4. Rozhodovací proces jako nedílná součást výchovy ke svobodě a odpovědnosti</b>	<b>25</b>
4.1 Morální a mravní vývoj dítěte	25
4.2 Kázeň	26
4.3 Rozhodovací proces	26
<b>5. Svoboda a odpovědnost v rodině a ve škole</b>	<b>30</b>
5.1 Svoboda a odpovědnost v rodině	31
5.1.1 Bio-psycho-sociální vývoj a svoboda dítěte	31
5.1.2 Výchovné styly a jejich vliv na vnímání svobody a odpovědnosti dítěte	33
5.2 Svoboda a odpovědnost ve škole	35
5.3 Pedagogické směry zabývající se svobodou a odpovědností dítěte	38
5.4 Učitel	42
5.4.1 Učitel jako autorita	42
5.4.2 Požadavky na učitele	45
5.4.3 Vztahy učitele s žáky	45
5.5 Předpoklady účinného výchovného procesu s ohledem na svobodu a odpovědnost	46
5.6 Příklady praktických činností podporujících učení se ke svobodě a odpovědnosti	47
5.7 Protichůdné tendence výchovy v rodině a ve škole	48

<b>6.</b>	<b>Osobnost dítěte a její utváření vlivem výchovy realizované na principech svobody a odpovědnosti dítěte</b>	<b>50</b>
6.1	Vývoj osobnosti a vnímání svobody a osobnosti dítěte v závislosti na jeho věku	52
6.2	Pojmy související s pochopením svobody a odpovědnosti	57
<b>7.</b>	<b>Dítě vychovávané ke svobodě a odpovědnosti a jeho místo ve světě</b>	<b>61</b>
7.1	Odpovědnost k sobě i k ostatním	63
7.2	Postoj k vlastnímu životu a zvládání obtížných životních situací	63
<b>8.</b>	<b>Závěr</b>	<b>65</b>
	Seznam použité literatury	67



## 1. Úvod

Slovo „svoboda“ je v dnešní době často skloňováno a jeho význam je někdy vnímán jaksi samozřejmě a bez hlubšího pochopení. Tato práce se snaží poukázat na to, že mnohdy zcela pokřivené a neúplné chápání tohoto pojmu má neopomenutelný vliv na výchovný proces v rodině i ve škole, a tím může ovlivnit také rozvoj svěbytné a uvědomělé lidské bytosti. Na základě literárních pramenů je v této práci nahlíženo do minulosti, a to jak z pohledu filozofie, tak z pohledu pedagogiky a psychologie. Autorka práce se pokouší postihnout význam pojmů „svoboda“ a „odpovědnost“ od antické minulosti až po moderní současnost – tak, jak jsou tyto pojmy chápány a výchovně uplatňovány rodiči a pedagogy.

Pokud jde o současné tendence, zkoumá různé pohledy na výchovu a výchovné přístupy s ohledem na to, jak respektují svobodu dítěte, a také to, jak se snaží dítě vychovávat k vědomí si svobody vlastní svobodné vůle zároveň s odpovědností vůči sobě a především vůči ostatním lidem. Vývoj vnímání a uvědomování si svobody a odpovědnosti studuje s ohledem na biologicko-psychologicky-sociální vývoj dítěte. Zaměřuje se na současné pedagogické tendence ve škole a vyzdvihuje právě takové výchovné směřování, jehož ideje vychází právě z respektu jedinečné osobnosti dítěte a z jeho práva na svobodné rozhodování. Kromě toho přikládá význam záměrnému a cílevědomému působení konkrétního pedagoga, na nějž jsou kladeny značné nároky, a to jak z hlediska odborného vzdělání, tak také z hlediska jeho osobnostních kvalit.

Na závěr práce se snaží postihnout, jaké postavení ve světě zaujímá člověk, který si je vědom své svobodné vůle a odpovědnosti, a který na základě těchto principů jedná.

Autorka čerpá především z filozofické, pedagogické a psychologické literatury, a v jednotlivých kapitolách popisuje a srovnává různorodé, mnohdy až protichůdné přístupy autorů minulých i současných.

Práce má za úkol vyzdvihnout podstatu a účel výchovy dítěte na základě principů svobody a odpovědnosti v rodinném a školním prostředí. Je členěna celkem do osmi kapitol.

## **2. Svoboda a odpovědnost z pohledu filozofie a pedagogiky**

Pojem svoboda je velmi široký a může být chápán různě, a to s ohledem na souvislosti historické, filozofické a společenské. Svoboda bývá nejčastěji vykládána jako možnost jednat na základě vlastní vůle, jako možnost vybírat si z několika alternativ v rámci jistých hranic a také odpovědnost za následky činů, které na základě svobodného rozhodnutí vyvstávají. Svoboda však, paradoxně, není zcela neomezená. Hranice jsou u člověka dány v první řadě jeho fyzickým tělem, které mu dovoluje vykonávat jen určité, omezené činnosti. Člověk sice disponuje mnoha možnostmi, ale je omezován výchovnými a společenskými autoritami a pravidly. Záleží tedy, z jakého úhlu se na svobodu díváme. Na základě toho můžeme hovořit o svobodě vnější (vnější pravidla, řád, autorita, zákony atd.) a o svobodě vnitřní (náš vlastní pohled a náhled na svět, na ostatní jedince, schopnost být svobodný i za nepříznivých podmínek omezujících svobodu vnější). Svoboda je nedílně spojena s odpovědností, jelikož již samotná možnost rozhodovat se a volit dle vlastní vůle přináší jisté následky, a za ty neseme břímě odpovědnosti.

Pro každého člověka má svoboda a odpovědnost jiný význam. To je dáno způsobem, jakým byl vychováván, jaké autority na něj působily, v jaké kultuře vyrůstal, jakého vzdělání a vnitřního, osobnostního rozvoje tento jedinec dosáhl. Například v totalitním režimu bude svoboda chápána zcela jinak než v demokratickém státě. V naší kultuře se nejčastěji skloňuje svoboda slova, svoboda tisku, svoboda shromažďování či svoboda volného pohybu. Člověk, který v dané kultuře žije, má legislativně zaručeno, že mu k určitým činnostem nebudou kladeny překážky ani žádná jiná omezení. Svobodu lze tímto způsobem nejjednodušeji popsat jako absenci hranic, ačkoli ve skutečnosti nejde o jejich úplnou absenci. Hegel k tomuto uvádí: „Svoboda neznamena nezávazné chtění; to by byla svévole, nikoli pravá svoboda. Vazby a povinnosti nejsou tedy dodatečným omezením svobody, nýbrž vnitřním momentem pravé svobody a dokonce předchozí podmínkou realizace svobody, pokud vyvolávají a vyžadují její uplatnění.“ (viz Seznam použité literatury, č. 2)

Jak již bylo řečeno úvodem, svoboda není nikdy zcela neomezenou možností činit, cokoli se nám zalíbí. Vždy existují hranice, které člověka nepustí dále, které jsou mu jistým omezením a mezníkem, jež lze jen stěží překročit. Nejjednodušeji je možno tyto hranice pochopit právě na příkladě zákonů. Ty zcela jasně a jednotně pro všechny stanovují práva a povinnosti, dávají tedy konkrétnější formu lidské svobodu a odpovědnosti. Velmi

intenzivně se pojmem svoboda již od starověku zabývali filozofičtí myslitelé a ani dnes se na toto téma nezůstává zapomenuto. Možná právě s rozšiřujícími se technickými vymoženostmi znovu a znovu vyvstávají otázky po lidské svobodě a odpovědnosti za činy člověka.

Pohled pedagogiky na svobodu a odpovědnost čerpá především z filozofických myšlenek a psychologických přístupů. Ty do jisté míry předjímají, jak je člověk postaven do světa, co je mu narozením dáno a jaké jsou předpoklady pro rozvoj jeho osobnosti.

## **2.1.Svoboda z pohledu filozofie**

Svoboda je podmíněna nutností poznání a poznání pak nutí člověka k jednání – ke svobodnému rozhodování a ke svobodné volbě. Z pohledu filozofie je svobodné chtění, svobodná vůle a svobodné jednání vrcholem bytí člověka. Filozofové si zároveň kladli otázku, zda jsme skutečně svobodní, a co vlastně svoboda znamená. Především je nutné říci, že pojem „svoboda“ může být uplatňován a v různých situacích chápán různě. Například svoboda v době otroctví byla vnímána jinak, než jak ji vidíme dnes. Rozdíl můžeme spatřovat také ve svobodě myšlení a ve svobodě jednání. Základní charakteristikou svobody je, že člověk při svém jednání, ať již jde o myšlení nebo konkrétní činy, není nijak omezován vnější autoritou. Chová se dle svých potřeb, tužeb a vnitřních pohnutek. To však ještě nemusí znamenat, že je člověk vnitřně zcela svobodný.

Filozofie si vždy kladla otázku, co to vlastně svoboda je, zda vůbec je člověk skutečně svobodný, a pokud ano, v jaké míře. Rudolf Steiner popisuje, jak bývá svoboda jedince obvykle prezentována, a oponuje těmto tvrzením: „Říká se, že svobodný je člověk, je-li pod vládou svého rozumu a nikoli animálních žádostí. Nebo také: svoboda znamená, že může určovat svůj život a jednání podle účelů a rozhodnutí. Tvrzeními takového druhu jsme však nezískali vůbec nic.“ (viz Seznam použité literatury, č. 15). To vyjadřuje nejednotnost chápání svobody a zároveň snahu o rozlišení, do jaké míry je člověk poháněn pudovými a přírodními silami, aniž by se mohl sám svobodně a uvědoměle rozhodovat. Steiner dále popisuje, že k realizaci svobodné vůle je nutné chtění, které je odvislé od motivů, ale ty jsou vždy buď uvědomělé, nebo neuvědomělé. To, co určuje svobodné jednání člověka, je tedy vždy rozum, neboť díky rozumu vznikají uvědomělé motivy a následně také uvědomělé rozhodnutí. I člověk, stejně jak je tomu u zvířat, však

může jednat nevědomě, pudově, a právě tehdy je svobodná vůle omezena na pudové motivy.

Velmi podobně vnímá svobodu také Michael Novak: „Lidská bytost je svobodná, protože má schopnost myslet a volit.“ (viz Seznam použité literatury, č. 7). I on tedy přiznává člověku svobodu pouze na základě jeho schopnosti rozumového myšlení.

Vědomí si vlastní svobody však s sebou mnohdy přináší také tísnivé pocity, jak popisuje toto Kierkegaardovo vnímání svobody Wolfgang Janke (viz Seznam použité literatury, č. 6): „Úzkost je hluboce vryta v duši; je to zrcadlo naší svobody vyvolávající závrať.“

Kromě nutnosti disponovat rozumem, vidí filozofie možnost uskutečnění svobody pouze v existujícím řádu. „Pravá svoboda je svoboda v řádu. Chloubou lidské bytosti je svoboda: to znamená svoboda volby na základě znalosti a patřičné úvahy. Volba jen na základě rozmaru nebo touhy nebo sklonu, bez reflexe, znamená žít, jako žijí zvířata.“ (viz Seznam použité literatury, č. 7)

Filozofičtí autoři vnímají dva základní principy, bez nichž lidská svoboda nemůže existovat – rozum a řád.

Filozofie rozlišuje:

a) **Svobodu vnější**

Ta je chápána tak, že člověk není omezován vnějšími normami, řádem, příkazy, jednoduše nějakou autoritou.

b) **Svobodu vnitřní**

Vnitřní svoboda je považována za podstatu lidské svobody jako takové.

Člověku tak připadá možnost svobodného jednání, možnost volby mezi různými možnostmi. Ne vždy a všude je svoboda brána v potaz. Například **materialistické pojetí** veškeré dění přisuzuje fyzikálním a chemickým procesům a zákonitostem. Na svobodu a svobodnou volbu zde není prostor. Člověk je pak směřován a determinován pouze na základě biologických a fyzických procesů. Ani **idealismus** nepřisuzuje člověku příliš velkou svobodu volby. Považuje jej za velmi malou část obrovského lidského společenství, která se sice vyvíjí a rozvíjí, ale pouze s pevně danými zákonitostmi běhu celého lidství.

Opakem je **existencialismus**, pro něhož je svoboda základní tezí a předpokladem lidského bytí. Pro existencialisty stojí mezi člověkem a svobodou symbol rovnosti. Člověk tak existuje tím, že se svobodně rozvíjí a koná. Podle existencialistů neexistuje nic, co by člověka mohlo nějak omezovat nebo mu něco přikazovat a usměrňovat jej.

Filozofie mnohokrát spekulovala o tom, zda je člověk skutečně vnitřně svobodný. Mnoho filozofů došlo k tomu, že jsme o své svobodě utvrzováni tím, že jsme neustále stavěni před možností rozhodnutí, neustále se musíme rozhodovat sami za sebe, vnitřně přijímáme či odmítáme hodnoty, názory a možnosti. Svoboda se pro člověka stává údělem, životní nutností, která je mu dopřána, ale kterou zároveň musí člověk umět snést a umět ji v sobě realizovat. R. Steiner popisuje vznik svobodného člověka: „Příroda učiní z člověka pouze přírodní bytost; společnost bytost jednající zákonitě; svobodnou bytost může ze sebe učinit jen sám.“ (viz Seznam použité literatury, č. 15). Tím Steiner jasně říká, že svobodě se nelze naučit, že neexistuje přesný návod, jak svobodně jednat, ale pouze člověk sám, na základě vlastních zkušeností a prožívání, může ke svobodnému jednání dozrát.

To, co na člověka doléhá, není svoboda jako taková, ale právě vědomí si odpovědnosti, vědomí si toho, že svobodné rozhodnutí člověka rozpoutá další události a bude mít jisté pozitivní či negativní následky.

Naše svoboda a svobodná vůle se projevuje jak v banálních životních situacích, tak v situacích složitějších, především pak v otázkách mravních. Právě zde nabývá svoboda své podstaty. Emerich Coreth k tomu uvádí: „Jako je formálním předmětem rozumu jsoucno jako takové, tak je formálním předmětem vůle dobro jako takové. A jako se poznávající rozum nalézá v prostoru bytí vůbec a není omezen na nějakou zvláštní oblast či dimenzi bytí, tak stojí vůle před oblastí dobra vůbec, před souhrnem dober a hodnot.“ (viz Seznam použité literatury, č. 2). Podle něj tedy rozum postihuje jsoucno, uvědomuje si, vymezuje pole naší možné působnosti, nabízí určité možnosti. Vůle je pak nástrojem přirozeně směřujícím k dobru.

Jiná skupina autorů se přiklání k tomu, že vždy, za jakýchkoli okolností, jsme omezeni povinnostmi a nutnostmi, a že naše svoboda tedy není absolutní. Takovou svobodu označují za domnělou. Při tom se odkazují například na přísný řád přírody, na přesně dané zákonitosti, příčiny a následky.

Pojmy svoboda a odpovědnost jsou spojeny a vnímány spolu s mravností, mravním jednáním a se svědomím. Například Robert Spaemann vidí člověka takto: „Jemné, citlivé svědomí je známkou vnitřně otevřeného a svobodného člověka.“ (viz Seznam použité literatury, č. 14). Právě mravnost a svědomí stanovují ony hranice, po které je člověk skutečně svobodný. Ne všechny možnosti jsou totiž pro člověka dosažitelné. O některých dokonce předem víme, že jsou pro nás v naší konkrétní situaci nemožné. Důvodem je to, že život a působení člověka není zcela neomezené. Mravnost má ve filozofii mnoho výkladů, ačkoli každý člověk, ať už pochází z jakékoli kultury, má v sobě jisté mravní citění a jednání hluboce zakotveno.

Zajímavé je, že většina autorů popisujících svobodu, svobodnou vůli, odpovědnost a mravní jednání předpokládá, že člověk ve své přirozenosti směřuje k dobru, tedy k tomu, co je žádoucí. Mínil také, že lidská bytost ze své podstaty usiluje o seberozvinutí a zdokonalování sebe sama a že je ve své přirozenosti dobrá.

Ve filozofii tak můžeme spatřovat tři základní úhly pohledu na svobodu a odpovědnost. Jedna skupina autorů se přiklání k tomu, že svoboda člověka je pouze zdánlivá, neboť člověk je zcela podřízen přírodním a fyzikálním zákonům, které jsou neměnné a stále platné. Protipólem je pohled, který spatřuje svobodu zcela neomezenou, a tvrdí, že v životě člověka neexistuje nic, co by mu mohlo v jeho svobodném konání zabránit. Třetí skupina autorů vidí skutečnost někde uprostřed dvou předchozích pohledů. Tvrdí, že člověk je z vnějšku vždy omezován, ať již svým fyzickým tělem či autoritou, ale uvnitř sebe může být vždy svobodný.

## **2.2.Svoboda z pohledu pedagogiky**

### **2.2.1. Pohled do historie**

Již Aristoteles, největší myslitel starověku, rozděloval bytí a činnosti člověka na práci a volný čas, válku a mír, činnosti užitečné, praktické a činnosti krásné – tedy ty, které člověk dělá dobrovolně, pro vlastní potěšení a radost druhých. Již zde se tedy objevuje prvek svobodného rozhodování v tom, co člověk bude činit. Zároveň zdůrazňuje složku opačnou – to, co je potřeba dělat, bez ohledu na to, zda to člověk právě dělat chce nebo ne, a to činnosti praktické, užitečné, tedy jakési povinnosti a nutnosti. Aristoteles se rovněž zasloužil o uspořádání výchovy a mládeže. Každého jedince spatřoval jako součást

obce a usiloval o to, aby každý člověk byl vychováván pro blaho celé obce a všech jejích členů. Chtěl vychovávat ke smyslu k povinnosti. Nebylo však zcela jasné, jestli se má výchova zaměřovat spíše na praktické předměty, či na otázky mravnosti a ctností. Uvádí také, že za snižující pokládá každé všední zaměstnání, dovednost a znalost, které tělo, duši nebo rozumovou schopnost svobodných lidí činí méně zdatnými k užívání ctnosti a k jejím výkonům. (viz Seznam použité literatury, č. 16). Svobodné jednání jedinců se tedy projevuje v oblasti volného času, ve výběru činností, které člověku působí radost, blaženost a bezstarostnost.

Vedle Aristotela významně přispěl k otázkám výchovy také Platon, který mimo jiné přemítal nad výchovnými zásadami. Mnozí ze starověkých myslitelů považovali za svobodného člověka toho, který dokázal odolávat vnějším nástrahám a pokušením, který dokázal ovládat své vášně. V této době však byla svoboda pojímána jinak, než jak ji chápeme dnes. Pokud byl člověk svobodný, znamenalo to, že jednoduše není otrokem.

Od svobody myšlení, nekončících diskuzí a myšlenkách o lidských idejích, se dostáváme na protipól, který přinesl středověk a jeho scholastická nauka. Na rozdíl od starověkých myslitelů nebylo jejím účelem nalezení pravdy, ale pouze činnosti, které by vedly k odůvodnění pravdy dané vnější autoritou - církví. Argumenty pro takové pojetí vycházely od církevních myslitelů či z jejich výkladu Písma. To samotné již popírá svobodu myšlení a rozhodování, neboť člověk, který chtěl dospět k určitému závěru, byl svírán pevnými hranami názorů a myšlenek, které kdysi někdo vyslovil a které byly považovány za platné a pravdivé.

Smyslové a rozumové poznání se dočkává jednoty a největší pozornosti v době J. J. Rousseaua. Smysly se stávají podpůrným prostředkem pro rozumové poznání, a takto jej v této době chápou i J. A. Komenský a J. Locke. J. J. Rousseau se odvolává na přirozenost člověka, kterou jako čistou a neposkvrněnou spatřuje v dítěti. Je velmi skeptický k podobě člověka jako „občana“, tak jak jej vidí třeba J. Locke, a upíná se k představě volnosti a svobody ve zcela přirozeném stavu člověka. Tento pohled je pro něj východiskem nové výchovy člověka, schopného dobře fungovat v „nové“ společnosti. Svobodu u něj tedy symbolizuje nezkaženost, čistota a ryzí příroda. O tento přerod se pokouší tak zvanou „svobodnou výchovu“ a tvrdí, že vychovávaný jedinec má právo na svobodný rozvoj svých schopností a vloh. Vyučující tak má za úkol „pouze“ odstraňovat vše, co by mohlo stát v cestě tomuto svobodnému vývoji.

Pro dnešní a jistě i tehdejší výchovu je však jeho idea o svobodné výchově značně utopická. Jak by se takový styl výchovy mohl uplatňovat hromadně? Tyto principy je možno využít při individuální výchově, za zvláštních podmínek. Zároveň je nutno zmínit, že Rousseau považoval dítě za „tabula rasa“, tedy nepopsaný list papíru, který je možno vytvarovat a vychovat tak, jak si přejeme. Psychologické vědy však dokazují, že dítě na svět přichází s jistým fondem, se zárodky jedinečné kombinace vlastností a vloh, které se dále rozvíjejí určitým směrem. Každé dítě se však od jiného liší, ať již uzavřenější či extrovertnější povahou, dynamikou jeho osobnosti, potřebami a touhami.

J. Locke se ve svých představách více držel reality a ohled přikládal i tehdejšímu politickému systému a společenské náladě. Více než o svobodě mluvil o přirozenosti člověka, o přirozeném uspořádání politické moci, čímž chtěl nalézt řešení pro společensko-politické neshody a konflikty. Podle Locka by byl člověk v přirozeném stavu sám sobě králem. To podle něj znamenalo, že takový člověk by usiloval o spravedlnost, slušnost a poctivost, bránil by neshodám, konfliktům, a neškodil jiným. Svoboda ve společnosti je, podle jeho názoru, ustanovena a udržována tehdy, není-li podřízena jiné zákonodárné moci než té, která vznikla na základě dohody ve státě. Pro zachování vlastnictví a svobody pak měly sloužit zákony, ochraňující lidská práva. Ačkoli Locke zakládá výchovu na puritánské morálce, disciplíně, důslednosti a autoritě učitele, bere tento způsob výchovy na zřetel žákova práva a snaží se směřovat jej k rozvoji svobodného, zdravě sebevědomého a společensko-politicky zodpovědného občana.

Přesouváme se do českých zemí v době osvícenských reforem. Ty měly za úkol zvýšit blaho obyvatel státu. Jak se ale cítili obyvatelé českých zemí pod vládou absolutistického panovníka, a to při snaze sjednotit společnou řeč na německý jazyk? O svobodné náladě asi hovořit nelze. Přesto je nutné říci, že školské reformy Marie Terezie byly zcela zásadním krokem určujícím další vývoj a směřování pozdějšího českého školství. Zásadním krokem byla povinnost navštěvovat školní vyučování. Školské reformy řešily organizaci škol, jejich systém, obsah a metody vyučování. Konkrétnější obsah a zaměření školního vyučování lze spojit s konkrétními českými jmény, např. K. S. Amerlingem či J. V. Svobodou, který ve svém spisu o předškolním vyučování směřuje k výchově praktické, rozumové i ušlechtilého srdce.

V Německu značně ovlivnil teorii i praxi pedagogiky J. F. Herbart. Jeho výchova usilovala o mravního a správně jednajícího jedince. Herbart zároveň tvrdil, že svobodné a správné jednání existuje pouze na základě pravého poznání. Vůle člověka podle něj není



úplně svobodná, ale omezuje ji právě poznání. Vůle a poznání mají být tedy v souladu a harmonii.

Pedagogickým přístupem, jenž plně respektoval přirozenost, individuální specifika a jedinečnost osobnosti každého dítěte, byl přístup Ellen Keyové. Výchovu tato pedagožka podmiňovala přirozeností a svobodou, přičemž částečně čerpala z vize J. J. Rousseaua. Usilovala o to, aby pedagog respektoval přirozenost dětského vývoje a nezasahoval do něj. Jeho úkolem měla být příprava a vytváření takových situací a podmínek, které by dítěti napomáhaly a podněcovaly jej k seberozvoji. Stejně tak, podle jejího názoru, neměl pedagog žákům vnucovat zvyky ze světa dospělých.

Reformní pedagogika na počátku 20. století, do které spadá i pedagogika E. Keyové, se vůbec vyznačovala tendencemi, které do výchovy a vyučování přinášely snahu dbát na přirozený vývoj dítěte, zohledňovat jeho vlastnosti, vlohy a možnost svobodné volby. Existovala zde snaha respektovat dítě a jeho práva, prosazovat individualizaci ve vyučování, které umožní počínat si dle individuálních zvláštností žáka. Např. Edouard Cplapared založil v Ženevě roku 1912 Institut J. J. Rousseaua a svou práci označoval termínem „škola na míru“. Byl velkým kritikem běžné školy, jelikož nerespektovala osobnost žáka, ani jeho zájmy a potřeby. Řešení viděl v tzv. diferenciaci a v možnosti volit si vyučovací předměty. Další význační pedagogové a psychologové, z nich můžeme jmenovat J. Piageta nebo A. Ferriereho, viděli jako cestu ke svobodnému a přirozenému vývoji jedince v jeho vlastních aktivitách a činnostech. Zaměřili se proto na aktivní školu, která takový způsob školní práce žákům umožňovala. K aktivizaci dětí směřovala ve své reformní pedagogice také M. Montessori, a její pedagogika se tak řadí k nejvýznamnějším alternativním školám.

Také pragmatická pedagogika, spojená se jménem J. Dewey, se snažila dbát na psychologickou stránku žáka, která je pro další pedagogickou činnost východiskem. Dewey tvrdil, že pokud není dopřáno dítěti iniciativy, pak je výchova pouhým nátlakem zvenčí, je násilná a pro dítě nepochopitelná. Dáme-li tedy prostor svobodnému rozhodování dítěte, založeného na jeho přirozených schopnostech a potřebách, bude při výchovném procesu v součinnosti, bude se na něm samo a s radostí podílet.

Starověcí myslitelé spatřovali svobodu ve volnosti myšlení, ve volných diskuzích a v objevování pravd světa. Svoboda však v této době měla poněkud jiný význam, než jak ho chápeme dnes. Svobodným občanem byl každý člověk, který nebyl otrokem. Vnější svoboda však nemusela znamenat svobodu vnitřní. I otrok, sloužící svému pánu, bez možnosti jakéhokoli rozhodování o sobě samém, mohl být ve svém nitru svobodnější, než jeho movitý a společensky svobodný pán.

Doba středověku podřizovala vše názorům a pravidlům daným církví. Člověk byl malým tvorem, jenž se měl podříditi Vyššímu řádu, který však představovala církev. Ta úctu k Bohu a životu v jeho jménu převzala za svůj a vše znetvořila pro svůj prospěch. V této době nebyl dán prostor svobodnému rozhodování člověka, vše bylo zahaleno strnulostí, upjatostí, vynucenou pokorou a oddaností, která nepramenila ze svobodného přesvědčení lidí, ale ze strachu a z obav. To vše se odráželo ve výchově a vzdělávání, které vytvářelo poslušné žáky pouze s těmi vědomostmi a dovednostmi, považovanými za žádoucí.

Obrat k nitru člověka, tedy i k dítěti a žákovi, nastává v době renesance a osvícenství. Objevují se reformátoři a osvícenci, kritizující stávající pohled na svět a život, společnost a výchovu. Mnozí z nich, např. J. J. Rousseau, hledají cestu zpět k čistému a svobodnému člověku, ale v určitém extrému, v protipólu dosavadního žití. Dávají tím podnět pro nový pohled a stávají se odrazovým můstkem pro další pedagogy, kterým je tento přístup blízký a kteří z něj ve svých úvahách i praxi čerpají. S postupem času se přirozenost a vrozené vlohy a přirozené potřeby dítěte stávají východiskem pro pedagogickou práci. Mnozí pedagogové jsou si vědomi toho, že skutečné svobody jedince lze dosáhnout pouze tak, že bude veden a směřován s ohledem na jeho nitro, na jeho rozvíjející se osobnost, vlastnosti a tendence. Pedagog má být průvodcem na jeho cestě, jehož úkolem je zajištění vhodných podmínek, situací a pomůcek, které budou nápomocny při rozvoji dítěte.

### **Komenský a jeho chápání svobody dítěte ve výchově**

J. A. Komenský se svými pedagogickými názory zapsal do celosvětových dějin a jako jeden z prvních českých pedagogů uvažoval o svobodě dítěte. V době jeho působení a tvorby byl jeho způsob nahlížení na výchovu novým a převratným. Právě Komenský vyslovil nutnost působení výchovy na jedince tak, aby se rozvinulo jeho plné lidství, jelikož každý člověk má na takový rozvoj plné právo. Chtěl učit přirozeně, tedy nenásilně, s ohledem na přirozenost člověka. Tak, jako vidí pevný řád v přírodě, přirovnává jej

k výchově. Vše se má konat v pravý čas. Žák má být jemně veden, poučován a je-li třeba, zasáhne pedagog pokáráním.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu klade velký důraz a kázeň a říká „Škola bez kázně, mlýn bez vody. Neboť odejmeš-li mlýnu vodu, musí se zastavit.“ Kázeň, řád a normy tedy vnímá za jakýsi základní rámec fungování výchovy, bez něhož by se výchova nemohla uskutečňovat. Zároveň zdůrazňuje, že kázeň nemá být uplatňována pro učení a znalosti, ale pro mravy.

Komenský klade důraz na kázeň a poslušnost. V čem tedy vidí svobodu? Ke svobodě podle něj vede právě to, že člověk poslušně žije a respektuje normy, učí se vždy a všemu, aby se plně rozvinul do svého plného já a mohl tak naplno vnímat sebe i celý svět. Podle něj člověk touží po své přirozenosti, která mimo jiné znamená „Žít svobodně, tj. chtít a volit věci pochopené jako dobré, nechtít a zamítat věci špatné, a se vším nakládat pokud možno podle vlastní vůle.“.

### **2.2.2. Pedagogika, svoboda a odpovědnost dnes**

Současná pedagogika praxe samozřejmě není celosvětově jednotná. Jako věda má pedagogika různá teoretická východiska, různě smýšlející autory. Odvíjí se logicky od daného kulturního bohatství a politického rázu té které země. Její podstatou za každých okolností však zůstává výchova a vzdělávání jedinců k životu v lidské společnosti a k plnému rozvinutí jejich osobnosti.

Současná pedagogika hledá především smysl a účel výchovy a vzdělávání. Stejně tak řeší obsah výchovy a vzdělávání a ptá se, zda má být zaměřen na všestranný rozvoj jedince, nebo zda má žáka připravovat pro jeho budoucí život a kariéru. K tématu svobody a odpovědnosti ve výchově se váže především hledání hodnot, které by měly být součástí výchovy a vzdělávání.

Současné pedagogické tendence v České republice nelze popsat jednotně. Je to dáno tím, že vznikají mnohé myšlenky, nápady, okruhy problémů a témata. Každá škola dnes může mít jiné zaměření, může mít za cíl jiné hodnoty a cíle. Rozdíly mohou být dány například tím, působí-li škola na vesnici či ve velkoměstě. Již to samo o sobě určuje pravděpodobnost problémů, kterými se škola bude zabývat. Podstatná je i velikost školy, uvážíme-li počet žáků, které ji navštěvují. Jiná bude škola v historickém centru města

a jiná na periferii mezi sídlištními panelovými domy. To vše do jisté míry předurčuje, jaká témata a možné problémy se budou v konkrétní škole objevovat.

Jak je to však se současným pohledem na svobodu a odpovědnost ve výchově a vzdělávání? Každý jednotlivec může pojmy svoboda a odpovědnost interpretovat různým způsobem. Existují školy, které se na výchovu ke svobodě a odpovědnosti svých žáků přímo zaměřují a ve výchovně-vzdělávacím procesu pro ně hraje nezanedbatelnou roli, jde o takzvané inovativní školy. Naopak existují i takové školy, které se touto problematikou nezabývají a fungují na bázi léty vžitých „kolejí“, které jim nedovolují posunout se v myšlení jiným směrem. V konkrétní situaci však záleží především na osobnosti učitele, na jeho životních zkušenostech, postojích, mravních hodnotách a názorech.

Ve filozofii i pedagogice se pohled na svobodu jedince v průběhu času vyvíjel. Základy uvažování nad pojmem „svoboda“ přinesli už antičtí myslitelé. Později se názory na svobodu nesly především v duchu dané doby, s ohledem na politický a náboženský stav v dané zemi. Teprve někteří pedagogové přenesli všeobecnou svobodu a odpovědnost jedince do pedagogiky a začali uvažovat o tom, že i dítě je svobodné, a také by v tomto duchu mělo být vychováváno. Průkopníkem byl J. J. Rousseau, který svými úvahami vzbudil velký poprask. Časem na jeho myšlenky navázala řada autorů a mnohé současné alternativní školy i jednotliví pedagogové z těchto průkopnických myšlenek čerpají dodnes. Právě Rousseau bývá v souvislosti s dětskou svobodou a přirozenou výchovou citován nejvíce a lze konstatovat, že jeho idea výchovy zůstává důležitým pramenem k čerpání úvah nad tématy „svoboda“ a „odpovědnost“ ve výchově.

Podstatnou výhodou dnešního pedagoga je fakt, že je dokonale seznámen s biologickým i psychologickým vývojem jedince, že je si vědom sil, působících v sociálním uskupení – ve třídě. Má tak rozsáhlé teoretické povědomí o tom, jakým způsobem a v jakých souvislostech se vyvíjí nitro každého jedince. O něco horší pak může být praktické poznání žáků – tedy navázání vztahu s žákem a poznání jeho skutečného prožívání, tendencí, vlastností, tužeb a potřeb. Právě to je nedílnou součástí vztahu učitel-žák a právě to je nejdůležitějším prostředkem k účinnému výchovnému procesu, který má zprostředkovávat také učení se svobodě a odpovědnosti.

Řekli jsme „učení se svobodě a odpovědnosti“ – ale jde něčemu takovému vůbec naučit? V tomto případě nejde o učení ve smyslu předávání vědomostí, ale o hledání cesty

k žákovi, k jeho nitru, snahu o jeho poznání a schopnost nabídnout žákovi takové prožitky, jež mu budou příležitostí pro vnímání svobody a odpovědnosti své i druhých. To je nesmírně složitý a zdoluhavý proces, pro který nelze sestavit jednoduchý návod, metodický pokyn ani nic podobného. Jde o natolik citlivý a vážný problém, že vyžaduje osobitý, zodpovědný a vlastní přístup každého jednotlivého pedagoga.

Pedagog má možnost opřít o odbornou literaturu a čerpat z mnoha dalších odborných zdrojů. Na pedagogovi zároveň leží velká tíha a odpovědnosti, má-li být nositelem kulturního vědění a zároveň partnerem, který žáky naučí nahlížet na sebe sama jako na svobodnou a odpovědnou osobnost.

### **3. Základní východiska výchovy a jejich přístup ke svobodě a odpovědnosti dítěte**

Člověk není od narození hotovou bytostí. Postupně se vyvíjí, rozvíjí, roste, a to nejen fyzicky, ale především osobnostně a také duchovně. Právě v tomto jeho osobnostně-duchovním vývoji mu má napomáhat a usměrňovat jej výchova. Výchova se realizuje v rodině a ve školních institucích. Nejde však o proces odehrávající se pouze v dětství a mládí.

Za základní východisko výchovy obecně můžeme považovat snahu o zjišťování a pátrání po doposud nerozvinutých možnostech mladého člověka a úsilí o nalezení co možná nejvhodnějších způsobů a cest, díky kterým se bude moci jeho osobnost rozvíjet ve všech svých možnostech. Jelikož je současný svět neskutečně pestrobarevný, různorodý, nejednoznačný a v mnohém rozporuplný, stejně tak i různá východiska a pojetí výchovy si mohou protřečít. Jejich úkolem je snaha pochopit všechnu barevnost a rozdílnost, která se nám dnes a denně ukazuje, a nastínit základní přístupy směrem k rozvíjející se osobnosti žáka. Výchova má v tomto světě pomáhat nalézt pevné body, které dovolí vyvíjecímu se jedinci zakotvit sám sobě, stát pevně na nohou a dokázat se orientovat.

Výchovou rozumíme jak úplně první socializační procesy v užším a širším rodinném prostředí, tak ustálené, soustavné a řízené působení pedagogů ve školském zařízení. Vychovatelé se pokoušejí působit na osobnost vychovávaného jedince tak, aby navodili žádoucí a očekávané změny v jeho osobnosti. Proces výchovy tak začíná již samotným narozením dítěte, pokračuje v rodině, později v mateřské a základní škole, ale ukončením školní docházky nekončí. Jelikož do výchovy zahrnujeme i sebevýchovu, můžeme ji tak označit za celoživotní proces člověka. I přesto se pojem „výchova“ používá především ve smyslu působení na osobnost dětí a mládeže.

#### **3.1. Filozofické východisko**

Filozofický pohled na lidskou bytost směřuje především k jeho duchovnímu vnímání a prožívání, hledá podstatu člověka, pátrá a klade si otázky po smyslu lidského života. Stejně tak se zabývá otázkou lidské svobody. Přístup, který je nejvíce otevřen lidské svobodě a považuje ji za rovnou samotnému lidskému bytí, je existencialismus.

Existencialismus zaměřuje své soustředění na existenci člověka, která se pro něj stala jedinou realitou. Na základě této jedinečnosti má každý člověk potřebu utvářet svůj život tak, aby byl jedinečný, a činí to proto, že má svobodu volby. Podle existencionalistů s sebou však svoboda nese také osamocení, neboť člověk se vždy rozhoduje sám za sebe, a nakonec i odpovědnost. Existence člověka není sama o sobě, ale může být naplněna upřímnými a opravdovými vztahy s jinými lidmi, s nimiž člověk sdílí a prožívá.

Uvědomění si sebe samého přináší člověku možnost přesahovat sama sebe a možnost činit rozhodnutí na základě vlastní svobodné volby. S touto možností je však vždy spojena také odpovědnost za veškeré důsledky.

J. P. Sartre, jeden z představitelů existencialismu, tvrdí o existenci člověka následující: „Existence člověka je dána v jeho reálných činech. Člověk tím, že je jeho existence dána v jeho reálných činech, se neustále tvoří. Je odsouzen ke svobodě.“ (viz Seznam použité literatury, č. 9). Jelikož je člověk „vržen do světa“, musí se spoléhat jen na sebe samotného. To přináší překonávání mnoha těžkých situací. Sám o sobě by člověk nic neznamenal, pokud by se neustále neprojevoval v činnostech a v kladení si cílů. Sartre rovněž tvrdí, že se existence v podstatě rovná svobodě, protože člověk potvrzuje své bytí právě v existenci, která se vždy vyznačuje svobodnými volbami. To, že je čin svobodný, ale neznamená, že může být jakýkoli.

Další z představitelů M. Merleau-Ponty v absolutní svobodě Sartremu odporuje a tvrdí, že člověk je svobodný pouze díky motivacím, které vycházejí z jakési vnitřní struktury člověka. Další představitelé směřují své úvahy především ke smyslu bytí člověka na zemi.

Lze tedy říci, že svoboda jedince je přímo východiskem existencialistického pojetí výchovy. Vždy ale zdůrazňuje, že svoboda neexistuje sama o sobě, ale že je nutné o ní uvažovat v souvislosti s odpovědností za daná rozhodnutí.

### **3.2. Psychologické východisko**

Psychologie vychází z několika teoretických přístupů, z nichž každý pohlíží na psychiku člověka vlastním způsobem. Jako protipól přístupu existencialistického je v této práci uvedeno psychoanalytické pojetí, které člověku, na rozdíl od existencialismu, nepřiznává téměř žádnou svobodu a drtivě většinu psychických procesů člověka přisuzuje biologický a pudový základ.

Psychoanalýza je významným základním kamenem pro mnohé psychologické a filozofické úvahy o člověku. S. Freud, zakladatel psychoanalytického myšlení, tvrdil, že člověk je puzen silnými fyziologickými silami, které mají významný vliv na jeho život a které určují, jak se jedinec zachová a jaký bude vývoj jeho osobnosti. Vnitřní život člověka vidí jako neustálý boj mezi protichůdnými tendencemi a jako snahu udržet si vnitřní rovnováhu. Na základě aktuálního příklonu se k té či oné tendenci pak člověk řeší nerovnováhu různými způsoby. Lidská psychika se dělí na tři základní složky, a to na Id, které má biologickou podstatu, je nevědomé a představuje pudovou stránku člověka. Zatímco Ego je vědomá, jednájící složka člověka, která usiluje právě o zmíněnou rovnováhu. Superego pak zajišťuje jakýsi dohled a usměrňuje na základě mravních standardů, kritizuje a kontroluje. Tato složka je částečně vědomá. Na základě nesouladu mezi těmito třemi složkami vznikají nepříjemné pocity, často podvědomě řešené pomocí vnitřních obranných mechanismů. Freud tvrdí, že drtivá většina rozhodnutí člověka je založena na jeho vrozených biologických tendencích, čímž v podstatě popírá jeho svobodné a uvědomělé jednání.

Adler, pokračovatel Freuda, sice bere v úvahu úlohu podvědomí člověka, ale zdůrazňuje také důležitost podmínek, ve kterých člověk existuje. Obrací se směrem k útlému dětství člověka, kde vyvěrá vědomí si vlastní nedokonalosti a snahy o rozvinutí se v plnohodnotnou osobnost. Toto rozhodnutí je podle Adlera vědomé, a tedy svobodné. Adler tak bere v úvahu působení vnitřních determinant a zároveň připouští uvědomělé jednání vedoucí ke svobodným a záměrným rozhodnutím. Za jednu z nejdůležitějších věcí ve výchově dítěte považuje Adler to, aby dítě neztratilo víru ve svoji budoucnost. To se dá přirovnat k Sartreho přesahu sebe sama do budoucnosti.

Oba uvedené přístupy jsou do jisté míry krajní. První – existencialismus – chápe svobodu absolutně. Opačný přístup Freudův zase člověku uvědomělou svobodu příliš nepřiznává. Vychovatelé však musí vzít v úvahu oba přístupy, tedy že člověk je neomezeně svobodný především vnitřně, duchovně, a naopak hranice mu klade především jeho vlastní tělo, jež mu přináší jistá omezení.



## **4. Rozhodovací proces jako nedílná součást výchovy ke svobodě a odpovědnosti**

Uvědomělý rozhodovací proces je neoddělitelnou součástí výchovy ke svobodě a odpovědnosti. Rozhodnout se člověk může intuitivně či nahodile. Ale jedině v případě, že je rozhodnutí uvědomělé a předem promyšlené, jestliže je při výběru možností uvažováno také o následcích, teprve pak jde o skutečně svobodné a zodpovědné rozhodnutí.

Rozhodovací proces velice úzce souvisí s morální a mravní úrovní, ve které se jedinec právě nachází. Určitá mravní vyspělost se tak stává jakýmsi odrazovým můstkem pro uvědomování si vlastních citů, z nichž pramení touha nebo nutnost rozhodovat se a nést za rozhodnutí odpovědnost.

### **4.1. Morální a mravní vývoj dítěte**

Každé dítě na svět přichází s jiným temperamentovým základem. U každého jedince se také rozvíjí charakterové vnímání a vlastnosti, které později umožňují poznávat a uvědomovat si dané etické normy a pravidla. Formují se postoje a postupně se vytváří žebříček hodnot. Dítě si rovněž uvědomuje ostatní lidské bytosti, učí se být empatické a ohleduplné. Charakter můžeme chápat jako morální a volní složky osobnosti člověka.

To, že některá gesta a činy jsou vnímány skrze různé kultury všeobecně podobně, popsal R. Spaemann: „Teoretická snaha o objasnění toho, co je v morálce společné a nepodmíněné, o určení měřítko správného života je ospravedlněna jak shodami v morálce různých kultur, tak tím, že naše vlastní hodnocení různých způsobů života je absolutní a bezprostřední.“ (viz Seznam použité literatury, č. 14).

Morální usuzování se postupně vyvíjí, a to od nekonvenční až po postkonvenční úroveň, která je vrcholem morálního usuzování a označuje se rovněž, dle Kohlberga, jako autonomní morálka. Dle popisu Spaemann výše je ale patrné, že základní normy jsou vlastní a společné všem kulturám.

Dítě v sobě formuje mravní hodnoty, které jsou pro něj v jeho životě důležité. V rané fázi vývoje se objevují hodnoty obecné. Dítě je již v této fázi schopno rozlišovat mezi dobrem

a zlem. Dobrým příkladem mohou být pohádky. Zde se objevují postavy kladné a záporné, s kladnými a zápornými činy. Pro dítě je pohádkový příběh většinou velmi lákavý a poutavý, snadno se nechá vtáhnout do děje, spoluprožívá dění s postavami a většinou velmi dobře dokáže rozlišit, který čin je dobrý a který zlý. To je počátek vnímání morálních hodnot. Hodnoty se pak postupně stávají o něco konkrétnější a jsou více spjaté s realitou. V období dospívání jsou většinou jedinci velmi citliví v otázkách spravedlnosti, správného jednání, dobra a zla. Jde o velmi silnou senzitivní fázi, ve které se formují hodnoty spíše obecnější, ale ve srovnání s předchozími obdobími více abstraktní, které mají vyšší význam a kvalitu.

V průběhu života získává jedinec mnoho zkušeností, poznává lidi okolo sebe, vnímá jejich jednání, jejich pohled na život. Často prochází velmi těžkými a obtížnými situacemi, které jej dále formují. Díky tomu se i jeho vnímání morálních hodnot diferencuje a upravuje. Postupně s tímto vývojem se formuje i pohled a vnímání svobody a odpovědnosti, od svobody vnější až po tu vnitřní.

## **4.2.Kázeň**

Dítě má za sebou určité penzum zkušeností, utvořilo si základní rámec pro něj důležitých morálních hodnot, je schopno uvažovat na základě principů etiky a morálky. Co jej ale vede k tomu, že uvažuje o svém budoucím jednání, že zvažuje různé varianty a přemýšlí do budoucna? Jde jednoduše o poslušnost či kázeň. Ta může být samozřejmě dána zvenčí, jak je tomu především v útlém věku, kdy ještě dítě není schopno uvažovat a jednat správně, lépe řečeno tak, aby samo sobě neublížilo. Kázeň se ale postupně stává jakousi vnitřní hodnotou, nejen podřízení se vnější autoritě a řádu. Stává se uvědomělou a pro sebe samého žádanou. Je osobní odpovědností vzhledem k sobě samému, ale také vůči ostatním lidem, světu. Kázeň se pak stává předpokladem pro schopnost uvědoměle se rozhodovat.

## **4.3.Rozhodovací proces**

Stejně jako se dítě vyvíjí fyzicky, psychicky a sociálně, odehrává se jeho vývoj také na úrovni morální. Z toho následně vyplývá jeho morální uvažování a jednání. To není dáno

pouze rozumovou činností, zapojuje se celá osobnost jedince s jeho temperamentovými vlastnostmi, vůlí, city, potřebami a touhami. Na vyšší úrovni je již dítě schopno více vnímat ostatní jedince, je schopno se do nich vcítit a jednat empaticky a altruisticky.

Dítě si je od útlého věku vědomo své všemohoucnosti. Vždyť při každém upadnutí či nelibosti je nablízku někdo, kdo jej vezme do náruče a udělá vše pro to, aby se cítilo dobře a v bezpečí. Již od tří měsíců můžeme u dětí pozorovat projevy vlastní vůle, které většinou představují výbuchy vzteku. Ty bývají zpravidla reakcí na rodiče či vychovatele, brání mu v nějaké nepovolené a nežádoucí činnosti. Dítě je tak poprvé v kontaktu s realitou, která mu zřetelně ukazuje hranice, které vždy nemusí být v souladu s jeho vlastními přáními a pocity. K pochopení vnitřní svobody je tak nejdříve nutné pochopit a sžít se s vnějšími požadavky. Výchova na základě konfliktů je tedy nezbytná k tomu, aby stanovovala hranice a zároveň nabízela cesty, kterými je možné svobodně dosáhnout vlastních přání a ovlivňovat okolní prostředí.

Postupným dennodenním střetáváním se s realitou člověk získává schopnost předvídat a předpokládat možné důsledky svých činů. Chápe a uvědomuje si vnitřní i vnější prostor, který mu dovoluje jistou volnost. Je pak nejen svobodný, ale zároveň nese i odpovědnost za své jednání nejen vůči ostatním, ale především vůči sobě samému. Postupně s tím, jak dítě zvnitřňuje požadavky zvenčí a je schopno samo sebe korigovat, ustupují i zásahy zvenčí. Dítě samo počíná vnímat realitu a samo stanovuje hranice pro své chování a jednání.

Přestože je výchova založená z velké části na požadavcích, zákazech a příkazech, postupně se utváří a rozvíjí určité nastavení dítěte, které již vykazuje jistou uvědomělost a snahu o zodpovědnost. Vývoj uvědomění si vlastních povinností a zodpovědnosti může mít být podobný tomuto:

**a) Autorita v konkrétní situaci vznesení požadavek směrem k dítěti**

Takový požadavek má jasný smysl a je potřeba, aby jej dítě pochopilo a uskutečnilo s vědomím toho, že požadavek autority má určitý smysl.

**b) Požadovaná trvalejší odpovědnost**

Snaha o to, aby si dítě vzalo za své určitý trvalý úkol a plnilo jej pravidelně a bez toho, aby mu tento úkol musel být připomínán.

c) **Svobodná volba dítěte spojená s odpovědností**

Dítě má možnost vybrat si dle svého přání, ale je si vědomo své odpovědnosti a důsledků výběru možnosti.

Samotný rozhodovací proces je založen na tom, že je před jedince postaveno několik možností – alternativ – z nichž si vybírá. Rozhodovací proces může být v závislosti na složitosti řešeného problému velmi zdlouhavý. Tento proces je možné rozčlenit do několika fází:

a. **Vznik potřeby**

Na základě motivu se objevuje konkrétní potřeba, která chce být naplněna. Pokud jde o potřeby čistě biologické, jejichž uspokojení je nutné (žízeň, hlad), není rozhodovací proces natolik složitý, jako u potřeb vyšších. I základní potřeba však může být spojena s rozhodovacím procesem a mravním uvědoměním, např. má-li dítě chuť na čokoládu a napadne jej, že by ji tajně vzalo kamarádovi.

b. **Hledání hranic**

V této fázi si je jedinec vědom toho, co chce učinit. Hledá však normy a pravidla, která by jej v činnosti mohla nějak omezovat.

c. **Výběr možností, které jsou vzhledem k nastaveným hraničním v normě**

V rámci hranic, jež si jedinec jasně uvědomuje, hledá možnosti, které jsou s těmito hranicemi v souladu, tzn. že jejich realizace nebude mít pro jedince negativní následky.

d. **Zhodnocení jednotlivých možností a zvážení jejich důsledků**

Jednotlivé nabízející se možnosti jsou zhodnoceny a zváženy. Jedinec bere v úvahu všechny následky – je si tedy vědom své odpovědnosti za činy, které vykoná.

e. **Vnitřní zpracování důsledků a zvážení toho, zda důsledky dokážeme přijmout**

Jedinec zvažuje, zda bude schopen unést následky činů, jež vykoná. Pod tíhou představy důsledků může původně zamýšlenou činnost zavrhnout a rozhodnout se pro jinou variantu.

**f. Rozhodnutí pro konkrétní možnost**

Na základě všech předchozích myšlenkových činností se jedinec rozhoduje pro konkrétní možnost s vědomím si všech možných následků.

**g. Realizace vybrané možnosti**

Vybranou variantu jedinec realizuje.

**h. Následky vybrané možnosti**

Objeví-li se pro jedince negativní následky, přijímá odpovědně, jako nutné důsledky vlastního rozhodnutí.

Výše uvedený proces popisuje ideální situaci. Tedy takovou, kdy je dítě schopno a ochotno uvědomovat si vlastní činy a jejich následky. Takové uvědomění vyžaduje jistou úroveň morálního a mravního uvažování. Kromě pochopení důsledků svého jednání je důležité pochopení, že v průběhu života se objevují i takové situace, kdy není prostor pro svobodné rozhodování, ale že skutečný život je protkáván požadavky zároveň s možnostmi svobodného rozhodování.

Svoboda vůle a svobodné rozhodování, jemuž předchází určité zvažování o volbě a dalších následcích, se neobjevuje náhle, ale předchází tomu složitý vývoj morální a mravní. Zmínit je nutno také kázeň, která s morálkou úzce souvisí. Lze tedy konstatovat, že jestliže v sobě dítě nemá zakotveny morální a mravní hodnoty, není schopno se ani uvědoměle a svobodně rozhodovat a nést za svá rozhodnutí důsledky. Samotný rozhodovací proces má několik fází.

## 5. Svoboda a odpovědnost ve škole a v rodině

Účelem výchovného procesu je ovlivňování a přetváření psychické struktury vychovávaného jedince. Ideální stav nastává, pokud vychovatelé, ať už jde o rodiče či pedagogy, vytvoří takovou situaci a podmínky, že dítě na základě svých vlastních rozhodnutí dělá to, co se od něj očekává a požaduje. Pokud jde o učitele a školu, existuje zde pro žáka a jeho rodiče určitá volba. V dnešní době je řada škol zaměřena určitým směrem, ze kterého již přímo vyplývá přístup pedagogů k žákům a jejich vyučovací metody. Rodiče tak mohou vybírat z pestré nabídky státních i soukromých škol takovou instituci, která se svými ideály bude přibližovat k jejich výchovným metodám a názorům.

Naprosto jiná situace nastává v případě rodičů i celé rodiny. Tu si dítě nevybírá a je nuceno v ní fungovat a přizpůsobit se jejím zvykům a požadavkům. Často bývá působení rodiny na dítě velmi negativní. Řada rodičů vychovává dítě extrémním způsobem – buď je k němu výrazně kritické a autoritativní, nebo mu naopak ponechává nezdravou volnost. Oba krajní případy jsou pro dítě a jeho uvědomování si vlastní svobody a odpovědnosti nevhodné. Jako nejlepší je vždy takový přístup, který s maximálním ohledem respektuje osobnost dítěte, který se snaží podpořit jeho pozitivní vlastnosti a zároveň bere ve zřetel i ty negativní. Jde tak o neustálou práci a sledování vývoje dítěte. Je třeba odhadovat významnost určitých situací a využívat je k vývoji osobnosti dítěte.

Rodina a škola, respektive učitel, spolupůsobí na dítě. Rodina zajišťuje především primární citové zázemí, jistotu a bezpečí, a dítěti zprostředkovává první kroky v jeho socializaci. V ideálním případě jsou rodiče a další příbuzní dítěti oporou a přáteli po celý jeho život. Škola pak zajišťuje především předávání znalostí, dovedností a zkušeností. Je další úrovní v socializaci dítěte a mimo jiné jej učí, jak žít mezi ostatními, jak se umět prosadit a zároveň respektovat druhé. Škola ukazuje žákům, jakým způsobem lze sdílet společný prostor, svět. Vytváří také předpoklady pro další vývoj dítěte.

## **5.1.Svoboda a odpovědnost v rodině**

Rodina má bezesporu nejsilnější vliv na dítě již od jeho narození, během celého dětství a často i v dospělosti. Výchovný styl, názory rodičů, zvyky, mravní názory a zásady na dítě působí velmi silně a není neobvyklé, že dospělé dítě si je přenáší do svého vlastního života, bere je za své a stejným způsobem působí i na své potomky. Logicky tak názory rodičů na pojmy svoboda a odpovědnost a uplatnění těchto principů ve výchově mají na dítě zásadní vliv.

To, že je rodina funkční, to znamená, že plní všechny své úkoly a zvládá řešit sama problémy uvnitř rodinného kruhu, ještě neznamená, že vychovatelé zde uplatňují výchovu založenou na principu svobody a odpovědnosti vychovávaného dítěte. Stejně tak to platí v rodině dysfunkční, v rodině, kde se objevuje alkohol a násilí. V tomto případě je jasné, že svoboda a odpovědnost zřejmě nejsou ve výchově na prvním místě a že pro dítě jde spíše o holé přežití.

Lze tedy říci, že vhodné podmínky a situace pro dítě připravuje především rodina funkční, kde si jsou rodiče vědomi své vlastní zodpovědnosti za dítě a jeho budoucí život, stejně tak mají svobodu v tom, jaké formy a způsoby výchovy budou na dítěti uplatňovat.

### **5.1.1. Bio-psycho-sociální vývoj a svoboda dítěte**

Od narození je dítě středem pozornosti rodiny a blízkého okolí. Každému jeho požadavku je věnována zvýšená pozornost a je mu s větším či menším prodlením vyhověno. V raných vývojových stádiích jde o biologické požadavky, tedy o ukojení hladu, potřeba tepla, klidu ke spánku, přebalení do suchého oblečení, ale i požadavky sociálního rázu – pozornost matky, potřeba nechat se pochovat a pomazlit, nebo dostatečné množství stimulujících podnětů. Postupně se požadavky a potřeby dítěte rozšiřují a mnohé z nich jsou nežádoucí, což dítě ze strany vychovatelů záhy pocítí.

Odpovědnost za dítě nesou rodiče. Kromě těch, kteří poskytují teplo a něhu, se zároveň stávají těmi, kdo zakazují, omezují a občas zasáhnou trestem. Postupně, když je dítě starší a samostatnější, dohled rodičů klesá a je spíše nepřímý. To však záleží na povaze a vývoji konkrétního dítěte. Již v útlém věku se formuje určité povědomí dítěte o tom, co smí a co ne. Kohlberg popsal tento vývoj jako úroveň morálky dítěte:

a) **Prekonvenční úroveň**

Dítě se v této fázi orientuje na trest a podřizuje se autoritě.

b) **Konvenční úroveň**

Dítě je konformní se standardními obrazy společnosti. Jeho snahou je být „dobrým hochem/děvčetem“. Jeho orientace směřuje k autoritám sociálního pořádku a k dodržení společenského řádu.

c) **Postkonvenční úroveň**

Orientace na sociální odchylku a na společně sdílené hodnoty; orientace na společenskou smlouvu. Orientace jedince na svědomí, na univerzální etické principy.

Nutno říci, že každý jedinec, ať už v jakémkoli věku, se nikdy nemusí dopracovat až poslednímu, nejvyššímu stadiu. Vrchol každého jednotlivého člověka může být v jakémkoli stupni vývoje.

Pro dítě je nejpřínosnější žít a vyrůstat v úplné a funkční rodině. Členové užší i širší rodiny by měli být pro dítě vzorem a příkladem v tom, co po dítěti požadují. Jen tak budou mít pro dítě požadavky a nutnosti význam, protože bude moci pochopit, že i ve světě dospělých existují stejná pravidla jako pro ně samotné.

Stejně tak je pro dítě v rodině důležitá přirozená autorita rodičů, kterou bezmezně uznává a dělá vše pro to, aby naplnila její požadavky a přání. Zajímavé je také to, že dítě samo sebe označuje a hodnotí podle hodnocení přirozené autority.

V útlém věku se příliš nedá hovořit o svobodě. Vhodnější označení je spíše míra volnosti, kterou rodiče dítěti poskytnou. Záleží pak především na věku a vyspělosti dítěte. Poskytnutí volnosti a důvěry předchází ustanovení pevných hranic. Zpočátku může jít o běžné situace, které jsou však prvním krokem k dalšímu vývoji. Pokud dítě hranice respektuje, mohou být postupně posunovány a uvolňovány. S postupem času není třeba hranice stanovovat, protože dítě je vzalo za své, uvědomuje si je a respektuje zcela samo. To je však popis ideálního stavu, který nemusí vždy nastat. Pak je na rodičích či vychovatelích, aby s rozumem uvolňovali či „utahovali“ hranice a požadavky až do té chvíle, než si je jedinec v sobě ukotví stejně jako v prvním ideálním případě.



### **5.1.2. Výchovné styly a jejich vliv na vnímání svobody a odpovědnosti dítěte**

Ve výchově a výchovném působení rodičů můžeme rozlišit několik výchovných stylů, ačkoli nejde říct, že v běžném životě by se vyskytovaly v „čisté podobě“. Každý rodič preferuje určitá pravidla, má jisté sklony, zlozvyky. To vše pak působí na dítě. Zároveň téměř nikdy nemají oba rodiče, tedy matka i otec, naprosto stejný výchovný styl a názory. Před dítětem by však měli působit jednotně a požadovat po něm totéž. Pokud jeden rodič usiluje o to, aby dítě mělo možnost výběru, jistou volnost ale také odpovědnost za to, co vyvede, a druhý z rodičů je příliš benevolentní a případné následky nevhodných činů neřeší, je pravděpodobné, že dítě bude snášet následný „trest“ a tíhu své odpovědnosti pouze z důvodu, že jeden z rodičů to tak vyžaduje. Těžko pak tyto principy přijme za své a velmi těžko někdy pochopí jejich skutečný účel a význam.

Existují jisté styly působení rodičů na dítě, které lze označit vzhledem k výchově ke svobodě a odpovědnosti jako zcela nevhodné. Připomeňme ještě, že výchovným stylem se označuje celkový a specifický způsob jednání, jakým rodiče působí pomocí výchovných prostředků na vychovávaného jedince. Jako nevhodný výchovný styl pak chápeme takový, který nerespektuje jedinečnou osobnost dítěte, jeho pohlaví, věk, schopnosti, touhy a potřeby dítěte.

#### **Autoritativní výchova**

Do popředí zde vystupuje vychovatel. Výchova je podřízena jeho názorům, přáním a požadavkům. Jde o styl výchovy, který naprosto jasně, tvrdě a pevně dítěti stanovuje pravidla, jejichž porušení a překročení je pak tvrdě sankcionováno. Jak již bylo uvedeno, stanovení pravidel a jistého řádu má pro dítě obrovský význam, ale pouze za předpokladu, že v rámci těchto pravidel má jistou volbu možností, volnost a možnost jednat na základě svých potřeb. Autoritářská výchova většinou nerespektuje osobnost jedince. Často jde o rodiče, kteří si přejí a tvrdě usilují o to, aby z jejich dítěte byl například doktor práv, ačkoli dítě od malička tíhne k hudbě, má k tomu jisté vlohy a předpoklady, které touží rozvíjet.

Dítě se tak postupem času stává loutkou, řídící se příkazy a zákazy, mlčky snášející všechny přicházející tresty a sankce. Často ani netuší, proč je trestáno. V dospělosti pak

nemá ponětí, jak s náhle získanou svobodou má naložit. Může se stát, že možnost svobodné volby v dospělém věku s radostí přivítá, avšak s chybějícím trestem (tedy nepřítomností trestajícího rodiče) bude mít dojem, že se mu teď již nic nemůže stát, a může si tak dělat co chce, aniž by za své chování musel nést odpovědnost. Takový styl výchovy se tak nakonec může obrátit zcela opačným směrem. Náhlým uvolněním hranic se pro nově dospělého otevrou nevídané možnosti, které bez uvědomění si následků využije.

## **Liberální výchova**

Je opakem výchovy autoritativní. Vychovávanému jedinci nabízí široké pole působnosti a volnost. Skýtá však jedno nebezpečí, kterým je neuvědomování si hranic a absolutní volnost, která není spojena s učením se k odpovědnosti. Zde záleží na vyspělosti jedince. Je možné, že dítě žijící v liberální rodině je natolik vyspělé, že i při absenci hranic a řádu, který by rodiče stanovili, dokáže hranice vnitřně vycítit a samo si je umí uvědomit a řídit se podle nich. Vhodnější je však, především u mladších dětí, hranice určit a postupně s věkem a zkušenostmi dítěte je posunovat.

## **Perfekcionista výchova**

Může se vyznačovat stejnými prvky jako výchova autoritativní. I zde je snaha dítě plně ovládat, požadovat po něm to, co je považováno za nejlepší a nevhodnější. I zde může chybět určitá volnost dítěte, svoboda a volby a rozhodování. Nikdo z nás není dokonalý, každý se vyvíjí, učí se ze svých chyb a postupně se je snaží odstraňovat, a stávat se tak lepším. To však perfekcionista rodiče nepřipouští a touží mít doma génia, „malého dospělého“. To však není možné a zcela to popírá právo dítěte prožívat vše, co souvisí s jeho dětstvím.

## **Protěžující výchova**

I zde se objevují podobné prvky jako u volného, liberálního způsobu výchovy. Rozdíl je v tom, že protěžující rodiče většinou za dítě bojují, každou jeho chybu omlouvají, snaží se mu vštípit, že je jedinečné, má pravdu, ostatní mu ubližují a ono se proti tomu musí bránit. Taková rodina se dítěti často zcela podřídí ve všem. Svoboda volby zde bývá velká, chybí však opět uvědomění si odpovědnosti. To je posilováno neustálým přikyvováním rodičů a jejich pocitem, že pokud někdo (většinou jde o školního pedagoga) po dítěti vyžaduje plnění úkolů a odpovědnost za jeho činy, dělá to neoprávněně. Tím se v dítěti vyvíjí pocit, že má na všechno nárok a pokud ho někdo utvrzuje o opaku, musí udělat všechno proto, aby tak činit nemuselo.

Každý výchovný styl má svá pro a proti. Jistě se někdy najde okamžik, kdy je v určité míře vhodné uplatnit jeden z výše uvedených výchovných stylů v extrémní podobě. To však vyžaduje velkou pozornost rodičů, vědomí si osobnostních vlastností, negativních tendencí a slabostí dítěte. Stejně tak každý rodič dobře zná jeho silné stránky, potřeby a touhy. Vždy je třeba citlivě zvažovat, jaký výchovný zásah či působení bude v té či oné situaci nejvhodnější. Samozřejmě, ne vždy se uplatní právě vhodný styl výchovného působení. Ale i rodiče dělají chyby a učí se z nich.

## 5.2.Svoboda a odpovědnost ve škole

Vychovatelé v rodině využívají nejrůznějších výchovných způsobů, přičemž se přiklání k autoritativnějšímu či liberálnějšímu stylu výchovy. Stejně tak působení pedagoga můžeme rozlišit dva základní přístupy, na základě kterých k žákům přistupuje:

### a) Manipulativní přístup k žákovi

Do popředí se dostává osobnost učitele. Ten vyžaduje přísnou kázeň, stanovuje pevné a stálé hranice, odmítá možnost svobodné volby žáka v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Vše má svůj pevný řád a pravidla. Žák pouze plní příkazy a respektuje zákazy. V případě jejich porušení přichází trest.

### b) Pragmatický přístup k žákovi

Na žáka je nahlíženo jako na individuální bytost se zcela specifickými a jedinečnými vlastnostmi a možnostmi. Působení pedagoga ustupuje do pozadí a žákovi je ponechána možnost volby, která napomáhá jeho sebepoznání a seberozvoji. Představitelem tohoto přístupu je například J. Dewey<sup>1</sup>. Dítě si samo, dle svých možností stanovuje cíle, kterých hodlá dosáhnout. Může si také zvolit prostředky a způsoby, pomocí nichž ke stanoveným cílům dojde.

Ve škole je to s hranicemi a jejich posunováním podobné jako v rodině. Rozdíl je ten, že pedagog své svěřence nezná tak dobře jako rodiče a dost dobře nemusí odhadnout, co si může dovolit. Navíc skupina, v tomto případě školní třída, se chová jinak než jedno dítě v rodinném prostředí. Jako základní pilíř by vždy a všude měl platit školní řád, který by neměl být pouze cárem papíru, ale skutečným „živým zákonem“, který je platný jak pro žáky, tak pro pedagogický sbor. Pracuje-li pedagog s jemu neznámou skupinou-třídou, je třeba stanovit pevné a jasné hranice, které se postupně, s oboustranným poznáváním,

---

<sup>1</sup> J. Dewey spatřoval dítě v centru pedagogického dění. Nešlo však o extrémní pedocentrismus, ale o vedení žáka k aktivní práci, k prožívání a čerpání vlastních zkušeností, které jsou pro jeho život nejcennější. Stejně tak výchovně-vzdělávací proces nebyl pouhým předáváním hotových poznatků, ale zprostředkovávání takových situací, které umožňovaly vytvářet ony užitečné prožitky, jež dítě mohlo „uložit“ do svého nitra a následně z něj čerpat ve svém životě.

mohou pomalu upravovat a uvolňovat. Ze strany žáků to bude jistě chápáno pozitivně, jako projev důvěry pedagoga vůči jim.

Učitel působí na žáky silou své osobnosti. Na počátku působení dává přednost spíše přímému výchovnému působení, ačkoli i tehdy musí brát zřetel k individualitě každého jednotlivého žáka. Stejně jako v rodině i ve škole je stadium s pevným řádem a hranicemi nutné pro zafixování samozřejmých pravidel, k naučení se určitých forem jednání a chování. I zde se hranice pomalu mohou uvolňovat a žáci mohou více prosazovat svou osobnost, přání a požadavky.

Mluvíme-li o postupném uvolňování pravidel, je dobré znát a řídit se jistými vývojovými zákonitostmi a respektovat je. Jean Piaget popsal svobodu rozhodování pomocí postupného uvolňování:

a) **Objektivní odpovědnost**

Míra viny je daná objektivním důsledkem činů, objevuje se u dětí mezi 7 až 8 roky věku.

b) **Subjektivní odpovědnost**

1. stadium morálního realismu – morálka vyplývající z donucení a ze strachu před autoritou,

2. stadium autonomní morálky – morálka reciproční, smysl pro odpovědnost za ostatní jedince, se kterými se dítě přátelí, se kterými spolupracuje.

Jak konkrétně ale podporovat svobodné rozhodování žáků ve škole? Jak jim dát najevo, že mají na výběr, že jsou svobodnými bytostmi? Již na začátku byli citováni mnozí autoři, kteří tvrdili, že svoboda člověka vyvěrá z jeho činnosti, že člověk je tím, co činí. Proto nejlepší způsob, jak podpořit svobodu žáků, je svoboda v činnostech. Škola, potažmo učitel, má několik možností, jak toho dosáhnout. Dnes je již na základních školách běžné, že si žáci vybírají z volitelných předmětů. Nabídka předmětů či volnočasových aktivit by měla být skutečně pestrá, aby nedocházelo k výběru „toho méně hrozného“. V rámci samotných vyučovacích hodin je možnost svobodného rozhodování jednodušší zřejmě v předmětech typu výtvarná či hudební výchova. Žák má možnost, či dokonce povinnost, vybrat si, co a jakým způsobem bude tvořit. Často se pedagogové setkávají s tím, že žáci vlastně ani neví, co si mají vybrat. Bez jasného příkazu a pokynů se rázem stávají

bezradnými a nevědí, jak svoji svobodu uplatnit. Je proto důležité je pozitivně motivovat a v případě nutnosti nabídnout možnosti a podpořit dítě v jeho výběru.

Svobodu volby je ale možné zařadit také do „běžných“ vyučovacích hodin. Pedagog může projevit vědomí si různorodosti žáků v jejich úrovni pochopení učiva nebo rozdílného tempa plnění úkolů třeba tím, že žákům:

- nabídne několik variant cvičení či úkolů, z nichž si žák vybere takovou variantu, která mu bude nejlépe vyhovovat,
- nabídne několik variant obtížnosti úkolů,
- dá na výběr, kde budou úkoly plnit (ve třídě, na školní zahradě, ve školní družině atd.),
- dá na výběr, s kým budou úkoly plnit (sami, se spolužákem, ve skupinách).

Takový postup je však pro učitele mnohem náročnější, než když zadává pokyny a úkoly pro celou třídu jednotně. Požadavky jsou kladeny i na žáky, a to především na jejich vyspělost a uvědomělost, které nedovolí nabídky učitele zneužívat. To znamená, že nabídne-li učitel například několik variant obtížnosti úkolu, nezvolí si tu nejjednodušší jen proto, aby měli úkol rychle splněn. Účelem je to, aby žák, vědom si svých možností, odpovědně rozhodnul, na který úkol stačí. Tento postup však vyžaduje určitý nácvik a stanovení pravidel, vzájemnou důvěru žáka a učitele.

Výše uvedené činnosti a postupy jsou spíše rutinní záležitosti, běžné v dennodenním životě a rutinní práci žáků. Na vyšší úrovni lze činnosti založené na principu výběru a svobodné volby možno rozvíjet například v rámci hodin občanské či rodinné výchovy v rámci diskuzí typu „co kdyby“. Konkrétně jde o nastolení určitého problému-tématu a úkolem žáků je vyřešit jej, nebo vymyslet několik variant řešení, přičemž zdůvodní pro a proti, stejně jako důsledky případně zvolené varianty řešení.

### **5.3. Pedagogické směry, zabývající se svobodou a odpovědností dítěte**

Jestliže má škola žáky podporovat v jejich svobodném rozhodování a zároveň je vést ke smyslu pro odpovědnost, vyžaduje to ze strany školy a pedagogů jiný pohled na výchovu, než je tomu asi u drtivé většiny současných „obyčejných“ škol obvyklé. Samozřejmě i v klasické české škole může působit pedagog, který při svém výchovném působení užívá zásady, respektující právo žáků na svobodu a svobodné rozhodování.

V současnosti existuje v České republice řada tzv. alternativních škol, které působí na žáky s ohledem a respektem k jejich jedinečné osobnosti, potřebám a zájmům. Od běžných škol se většinou liší také vzdělávacím programem, vyučovacími metodami, vztahy mezi školou, žáky a rodiči.

#### **Waldorfská škola**

První Waldorfská škola byla založena na počátku 20. století v Německu. Zaměřuje se především na zájmy a potřeby dětí. Osobnost dítěte se zde rozvíjí prostřednictvím praktických a uměleckých činností. Využívány jsou metody jak individuálního, tak skupinového a hromadného vyučování, což vytváří ideální podmínky pro spolupráci, prosazení vlastní osobnosti, stejně jako respektování druhých.

Možnosti ke svobodnému projevu své vůle jsou pedagogy vytvářeny tak, aby je dítě mohlo ve výchovně-vzdělávacím procesu využívat, aby si je uvědomovalo a snažilo se je záměrně rozvíjet. Praktické a umělecké činnosti dávají člověku nejvíce možností, jak se svobodně projevit a jak dávat najevo i to, co je v něm ukryto nehlouběji. Takové tvoření může poukázat na prožitky, které by člověk okolí jen stěží mohl sdělit slovy. Výtvořiny vlastní i jiných tak žákovi dávají možnost poznat sebe sama, ale také to, jak prožívají ostatní. Dává možnost naučit se vážit práce ostatních, respektovat jejich jedinečnou osobnost a její projevy.

#### **Škola Montessori**

Montessoriovská škola staví na základním kameni, kterým je úcta ke svobodě dítěte. To znamená, že je respektováno a maximálně využíváno spontánní chování dětí. K tomu slouží speciálně upravené školní prostředí, jež děti podporuje právě v jejich přirozeném

chování a nabízí mnoho aktivit a činností, po kterých děti rády „sáhnou“ a které velmi vhodně směřuje jejich rozvoj. Dítě se projevuje na základě svých přirozených potřeb, a tak se přirozeně rozvíjí a osamostatňuje. Svoboda a odpovědnost dítěte zde hraje skutečně podstatnou roli. Příkladem z běžného vyučovacího dne je například pracovní fáze nazvaná „svobodná“, kde si dítě samo vybírá činnosti a úkoly, které bude plnit. Učitel je jakýmsi poradcem a průvodcem při samostatné práci dítěte.

Dospělí se svými pokyny a příkazy děti brzdí a nedovolí jim projevit jejich přirozené vlohy. Ačkoli činnost vychovatelů jistě vyvěrá z nejlepších úmyslů, často mohou překazit právě přirozený vývoj dítěte. Montessoriovská škola se pokouší dát přirozeným projevům co největší prostor, pokouší se nezasahovat a neurčovat dítěti to, co by mělo dle názoru dospělého dělat. Nechává projevit jeho potřeby, na základě kterých je možno dítě dobře poznat a dále mu napomáhat v jeho dalším vývoji. Připravuje cesty, nástroje a prostředky, a ty jsou dítěti nenápadně nabízeny, aby se jich chopilo a ukázalo, co dokáže. Svobodná vůle dítěte se tak může projevovat především v činnostech, což přináší okamžitou zpětnou reakci, poučení a zkušenosti.

### **Daltonská škola**

I v Daltonském plánu projevuje žák svou svobodnou vůli, a to díky možnosti výběru pořadí plnění daných úkolů a vlastního tempa, které mu vyhovuje. Učitel i zde vystupuje v roli poradce a průvodce výchovně-vzdělávacím procesem. Daltonská škola staví na svobodě, která je realizována právě ve školní práci – ve volbě pracovního prostředí, ve volbě pořadí plnění úkolů, určení vlastního tempa a rychlosti plnění úkolů, individuální či skupinové práce.

Jak lépe vést žáka k odpovědnosti za vlastní vzdělání, než tím, že dostane možnost rozhodovat o něm sám? Samozřejmě, i takový postoj zahrnuje určitou cestu a vývoj žáka. Účelem je tak dát žákovi najevo, že má možnosti a záleží pouze na něm, jak se jich chopí. Je mu ukázáno, že jeho svobodná vůle je plně respektována, zároveň však má určité povinnosti a je od něj vyžadováno jisté úsilí a práce. Jedinečnost osobnosti a tedy i různé možnosti úrovně pochopení a tempa práce jsou rovněž brány v úvahu. Díky tomuto přístupu je si žák vědom toho, že může stále postupovat kupředu, že se před ním neustále budou objevovat nové a zajímavé věci, které čekají, až po nich natáhne ruku. Záleží však pouze na něm, kdy a jakým způsobem to udělá.



## **Zdravá škola**

V tomto programu se principy svobody a odpovědnosti utvářejí ve vztahu k vlastnímu tělu a zdraví, ke zdraví a svobodě ostatních jedinců. Utváří se tak úcta a odpovědnost k sobě i jiným lidem. Základními principy tohoto programu jsou dobré vztahy, a to jak mezi žáky, tak mezi žáky a učitelem, rodiči a dalšími osobami, smysluplné učení respektující jedinečnost jednotlivého žáka a demokratické smýšlení všech účastníků výchovně-vzdělávacího procesu, které vytváří odpovídající školní klima.

Člověk byl již před narozením obdarován fyzickým tělem, které mu umožňuje vykonávat to, co jeho nitro cítí a touží vykonat. Proto je nesmírně důležité, vážit si vlastního těla a zdraví, stejně jako respektovat jiné lidské bytosti. Přístup zdravé školy vytváří v dětech povědomí o právech ostatních jedinců a učí je cítit zdraví ostatních stejně jako své vlastní. Od fyzického těla a zdraví se tak dostáváme k přírodě, životnímu prostředí a k celkovému pohledu vůči všemu, co je živé. Právě respekt svobody jiných dává možnost více chápat své vlastní možnosti a hranice.

## **Tvořivá škola**

Osobnost člověka se nejvíce rozvíjí v každodenních činnostech, které vykonává. Toho si byly vědomy osobnosti, které položily úplně prvotní základy, na nichž staví program tvořivá škola, z nichž můžeme zmínit J. A. Komenského či Václava Příhodu. Žák je aktivním a samostatným činitelem, plně se realizuje, a to na základě respektování svých osobnostních vlastností, potřeb a tužeb. Dítě může objevovat, využívat své již získané zkušenosti, samo se svobodně rozhoduje a uvědomuje si také svou zodpovědnost.

Výchova v činnostech se objevuje ve většině alternativních škol. Tvořivá škola již napovídá svým názvem, že hlavním prostředkem, jak rozvíjet v dětech jejich přirozené potřeby a zájmy, je práce – činnosti. Člověk je tím, že existuje. Tvoření a práce jsou tím, co o člověku nejvíce vypovídá, a zároveň prostředkem k vyjádření sebe sama.

## **5.4.Učitel**

Mezi učitelem a žáky se odehrává sociální komunikace. Ani učitel ani žáci nemají zcela volné pole působnosti. Pro žáky platí školní řád, požadavky učitele jakožto autority a další obecná pravidla, určující jejich vhodné a žádoucí chování. Učitel respektující žáka jako jedinečnou osobnost se svými specifickými vlastnostmi, uznává svobodu žáků – bere v potaz jejich jedinečnost, dává prostor jejich potřebám a touze po seberozvoji a po uplatnění sebe samého. Kromě toho je zvenčí omezen také školním vzdělávacím programem, osnovami a obsahem předmětu, který vyučuje. I přesto pedagogovi zůstává široké pole působnosti. Kromě využívání nejrůznějších forem, metod a prostředků působí na žáky především silou své osobnosti. Jestliže má ve výchovně-vzdělávacím procesu uplatňovat principy svobody a odpovědnosti, je potřeba, aby měl tyto hodnoty v sobě zažité, aby chápal jejich význam a v praktických činnostech a každodenních situacích dokázal připravit či využít situací, které by přispěly k odpovídajícím a žádoucím prožitkům žáků.

V pevně stanovených mezích se tedy může projevat individualita osobnosti pedagoga. Každý pedagog uplatňuje jiný způsob komunikace s žáky, a to v závislosti na svých dosavadních pedagogických zkušenostech, věku, pohlaví, ale také v závislosti na svém vnitřním temperamentovém směřování, celkovém smýšlení a tendencím.

Učitel je tvůrcem, respektive spolutvůrcem třídního klimatu, díky kterému může lépe nebo hůře působit směrem k žákům. Žáci jsou pak těmi, na které klima působí. Každý učitel ve svém pedagogickém působení nutně promítá své osobní názory, životní tendence, celkové smýšlení, své ideje.

### **5.4.1. Učitel jako autorita**

V procesu učení, vnímání svobody a odpovědnosti, osvojování a zařazování hodnot do vlastního žebříčku hraje autorita pedagoga neopomenutelnou roli. Co ale vlastně pojem autorita znamená a jak mu máme porozumět? Vědeckých výkladů tohoto pojmu jsou řady a ne vždy se tyto výklady shodují. Možná proto, že jde o problém nejednoduchý a užívá se v různých situacích a významech.

Autoritativní výchovu a autoritu pedagoga však nelze spojovat, neboť nejde o totéž. Pojdme si tedy vysvětlit původ slova autorita tak, jak jej vykládá A. Vališová (viz Seznam použité literatury, č. 16): „Podíváme-li se na etymologii pojmu autorita, zjistíme, že latinské *autoritas* znamená kromě jiného také podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost i mnohé další pozitivní významy. Příbuzné slovo *auctor* představuje kromě jiného napomahatele, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Základ obou slov – *augó* – vyjadřuje slovesa podporovat ve vzrůstu, zvětšovat, rozmnožovat, zvelebovat, obohacovat, obdařovat. Společenská realita a historický vývoj však mnohdy nedbají etymologie, posunují i mění obsahové významy (pojetí autority mj. ovlivnily sociologické a politologické studie o vztahu autority a moci, autority a vlády, autority a sociálního tlaku).“

Zde tedy vidíme, že pojem autorita je možné vnímat velmi pozitivně, což je v případě pedagogické práce skutečně třeba. Autoritu pedagoga, a nejen jeho, můžeme spatřovat například v jeho erudovanosti, vážnosti, zkušenostech, v jeho vlivu na ostatní jedince.

Můžeme rozlišovat několik typů autority, a to například:

**a) Autoritu přirozenou**

Ta je dána vrozenými dispozicemi, temperamentovým založením, povahovými rysy. V tomto případě autoritu vnímáme v podstatě jako vlastnost osobnosti a zpravidla ji vnímáme ryze pozitivně.

**b) Autoritu získanou**

Do určité míry závisí na volných vlastnostech jedince, jeho péči a snaze, ale je podporována také vrozenými dispozicemi, na jejichž základě se rozvíjí. Autoritu může člověk nabyt také věkem, sociálním statusem, prestiží své vykonávané funkce.

Jestliže žáci vnímají učitele jako autoritu, především autoritu přirozenou, bude jim takový pedagog s největší pravděpodobností imponovat. Bude vyjadřovat jistotu, záruku pravdivosti a opravdovosti. Jistě se ale ve výchovně-vzdělávacím procesu najdou chvíle, kdy bude muset pedagog zasáhnout autoritativně – tedy využije svou autoritu danou postavením v hierarchii školních vztahů.

Přirozená, nenucená autorita žáky vede, je jim oporou, zárukou, pomocí. Autoritativní chování pedagoga je pak omezením svobody podřízených jedinců, stanovuje hranice a udává, co se bude dít. Taková autorita bude stanovovat normy, bude dávat příkazy a udělovat sankce za jejich porušení. Nutno podotknout, že přirozené chování autority i autoritativní zásahy pedagoga mají ve výchovně-vzdělávacím procesu své místo a že oba způsoby, jsou-li vhodně načasovány, přispívají k vnímání svobody a odpovědnosti žáků.

Ve výchovném procesu má své hlavní místo autorita vedoucí, napomáhající a podporující. Jestliže chceme dítě nenásilně tvarovat a dopomáhat mu k nalezení sebe sama, k maximálnímu rozvoji jeho osobnosti, právě nenásilné vedení je pravým způsobem, jak toho nejlépe a nejpřirozeněji dosáhnout. Je-li třeba, a to v závislosti na vyspělosti a chování jedince či celé školní třídy, připadá v úvahu i autoritativní zásah. Jestliže je však celý výchovný proces založen jednoznačně autoritativně, pak nezbývá žákům možnost volby, vlastního rozhodování a zároveň ani možnost naučit se být zodpovědný sám za sebe.

Otázkou je, v jakém poměru se mají tyto dva protipóly uplatňovat. Autorita je potřeba vždy, neboť je určitým garantem a zárukou. Autorita pedagoga v sobě nese hodnoty a normy a svým působením se je snaží ukazovat a postupně i uvádět do praktického života svých žáků. Vždy je třeba, s ohledem na konkrétní skupinu žáků a s ohledem na situaci, vycítit, jaký způsob výchovného působení je vhodné použít.

Vnímání autority se v průběhu života mění. V útlém dětství jsou jasně danou autoritou rodiče a nejbližší příbuzenstvo, později učitelka v mateřské škole. V první třídě je autorita učitele velmi silná a z pohledu žáků o ní není nejmenších pochyb. V tomto období často autorita učitele převyšuje autoritu rodičů. Nejvýrazněji se vnímání autority mění v období dospívání a puberty. Dospívající v tomto období řeší mnoho vnitřních konfliktů a reakcí na okolí je často popírání všeho, co se jim předkládá jako pevné, dané a neměnné. Na druhou stranu se v tomto období naskýtá dobrá příležitost stát se přirozenou autoritou právě neautoritativním, ale naopak přirozeným, přátelským a otevřeným přístupem. Jestliže je pedagog vůči žákům nakloněn, respektuje prožitky a těžkosti tohoto období, může to mnoho mladých lidí oslovit a být jim nápomocno v jejich složitém životním bodě, plném rozporů, hledání sebe sama a vlastních životních hodnot.

### **5.4.2. Požadavky na učitele**

Vykonávání profese učitele je nesmírně obtížné a zavazující. Proto jsou, nebo by měly být, na učitele kladeny jisté požadavky. Pomineme-li určitou sumu znalostí a dovedností, kterou pedagog získal díky studiu na vysoké škole, musíme uvést především osobnostní kvality budoucího učitele. Učitel totiž žákům přináší rámec celého kulturního dědictví, předávaného z jedné generace na druhou, a je také významným činitelem v procesu socializace osobnosti dítěte. Učitel se také často ocitá v časovém presu, pod tlakem, ve stresu, jsou na něj kladeny požadavky ze strany jeho nadřízených, rodičů i žáků. Ti všichni mají směrem k učiteli velká očekávání.

Prvním a nejdůležitějším předpokladem pro výkon profese učitele je touha pomáhat žákům, kteří jsou teprve na počátku své životní cesty, vést je, nabízet jim na jejich cestě možnosti a podporovat je. Člověk, jenž chce na děti působit právě takovým způsobem, logicky vnímá svou profesi jako životní poslání. Aby však mohl být průvodcem na cestě jiným, musí sám již disponovat životními zkušenostmi a být orientován určitým směrem, o kterém je vnitřně a hluboce přesvědčen. Správný učitel půjde za svým cílem, bude schopen sebereflexe a sebevýchovy.

### **5.4.3. Vztahy učitele s žáky**

Navázání a utvoření vztahů s žáky je do velké míry závislé na tom, jaké klima dokáže učitel ve třídě vytvořit. To je odvislé především od osobnosti a od způsobu chování učitele, jak již bylo zmíněno výše. Žáci si všímají detailů a dokážou také rozeznat, zda je učitel ke svému povolání dostatečně kompetentní, jsou velmi citliví na to, jakým způsobem a stylem se k nim učitel vyjadřuje, zda bere v úvahu názory žáků nebo zda se zajímá o jejich soukromí a volný čas. Zkrátka, dobrý základem pro budování vztahů je nehraný a opravdový zájem pedagoga o žáky. Nejen o to, jak se učí, jak látce rozumí, ale také o to, jak se cítí, co by se chtěli učit, jakým způsobem a proč. Tím je také vytvářen dobrý základ pro uvědomování si vlastní svobody a učení se odpovědnosti. Pouze v případě, vytvoří-li pedagog otevřený a přívětivý prostor, může se zde odehrávat nejen vyučování ve smyslu předávání poznatků a dovedností, ale také získávání životních zkušeností, uvědomování si vlastního já, svých možností a prostředků, jak jich dosáhnout. Díky dobrým vztahům s třídou jako s kolektivem i s jednotlivými žáky, vzniká výborný

prostor pro uvědomování si hranic vlastní svobody a svobody ostatních. Dobré vztahy a respekt k ostatním přispívají k přívětivému třídnímu klimatu, a tím k celkově účinnějšímu výchovně-vzdělávacímu procesu.

## 5.5. Předpoklady účinného výchovného procesu

Výše jsme vyjmenovali předpoklady důležité pro účinný výchovný proces, konkrétně předpoklady pro dobré podmínky, na základě nichž se v žácích může rozvíjet uvědomování si svobody a odpovědnosti. Zmínili jsme osobnost učitele, požadavky na něj, klima ve třídě, pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky. To všechno vytváří předpoklad pro dobrou komunikaci. Tím však nemáme na mysli komunikaci směřovanou pouze od učitele směrem k žákům, ale také směrem zpět, tedy obousměrnou komunikaci. Obousměrná komunikace vytváří atmosféru vhodnou pro spolupráci, poskytuje zpětnou vazbu a posunuje výchovně-vzdělávací proces kupředu.

Aby se pro žáky to, co se jim pedagog snaží předat, stalo skutečnou životní hodnotou, nestačí jen poslouchat a dívat se. Podstatné je prožítí a zvnitřnění toho, co se jim předkládá. To se nejlépe daří při prožítí určité situace a při úkolech - jednoduše v činnostech. Partnerský vztah učitele a žáka má v tomto nezastupitelnou úlohu. Škola je tak nejen místem, kde je do žáků „naléváno“ množství informací, ale stává se skutečnou školou života, s opravdovými prožitky a zkušenostmi, není pouhou teorií, ale opravdovým životem. Pro jednotlivce, celou třídu i učitele jsou pak každodenní činnosti a práce obohacující a pomáhají upevňovat pozitivní vztahy. J. Pelikán označuje takový vztah mezi učitelem a žáky jako **substanciální interakci**, tedy takovou interakci, kdy učitel i žáci směřují ke stejnému cíli. Pro učitele to znamená, vzdát se do určité míry své možnosti být autoritativní, dívat se na žáky jako na sobě rovné, na své partnery. Právě substanciální reakce je nástrojem pro to, aby žáci měli možnost pochopit svoji svobodu, ale zároveň také nabyli povědomí o odpovědnosti, kterou nutně musí nést. Pomalu se tím vytváří vztah mezi pedagogem a žáky, neexistují obavy, stres ani strach. Naopak, klima je příjemné a podněcující k novým nápadům a úkolům. Žáci jsou nenápadně a nenuceně vedeni k tomu, aby převzali iniciativu, aby sami přemýšleli a rozhodovali o tom, jaké činnosti budou provozovat, co a jak se chtějí učit. Sami přicházejí za pedagogem s těmito nápady a žádají o jeho laskavý dohled a vedení. K pedagogovi se obracejí jako k poradci, k příteli, který jim je nápomocen v situacích, kdy si sami nebudou vědět rady. Žáci tak

získávají větší jistotu, sami sobě více věří, objevují vlastní schopnosti a možnosti. V případě špatného kroku musí nést odpovědnost a jsou si vědomi chyby, kterou učinili. To je však výborným ponaučením pro příště.

Uvedený stav je ideální a je zcela jasné, že nenastane ihned, ze dne na den. Aby bylo dosaženo tohoto ideálního stavu, je třeba dlouhé a tvrdé práce, a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Vyžaduje to právě oboustranné otevření, naladění se na „druhou stranu“, nalezení stejné vlny, úkolu a společného cíle. Takový přístup vyžaduje objevování druhých, mnoho pokusů a omylů. Postupně se vytváří oboustranná důvěra a celý výchovný proces získává zcela nových a kvalitnějších rozměrů.

## **5.6. Příklady praktických činností podporujících učení se svobodě a odpovědnosti**

Uvedli jsme, že pedagog působí na žáky ve třídě silou své osobnosti. To je ale stále příliš obecný popis, který neříká nic o tom, jaké konkrétní způsoby a situace může použít k tomu, aby se v žácích rozvíjelo povědomí o svobodě a odpovědnosti, aby si žáci i v běžných hodinách kladli otázky po tom, co je morální, co je dobré a zlé.

Uvedme tedy několik příkladů praktických činností ve vyučování:

- Pedagog jde žákům příkladem, a to nejen ve škole, ale také v jeho soukromém životě.
- Pedagog se snaží co nejvíce využít všech situací, kdy je možné s kolektivem třídy i s jednotlivci vést smysluplnou komunikaci. Zajímá se o zájmy a potřeby žáků, alespoň zevrubně ví, v jakých rodinných poměrech žijí. Snaží se vypátrat, co jim ve škole činí největší potíže, co jim přináší strach a obavy.
- Třídu vnímá jako sociální skupinu, která díky sociálním vztahům nabízí mnoho možností, které lze využít pro působení na žákovo povědomí o svobodě a odpovědnosti sebe i druhých.
- Pedagog využívá přirozených situací ve třídě k pedagogickému působení a je si vědom toho, že přirozeně vzniklá situace může mít násobně větší výchovný účinek, než situace vytvořená uměle.

- Pedagog se snaží působit na nitro jedince, na jeho citovou a prožitkovou stránku osobnosti, poněvadž si je vědom, že to, co žák skutečně prožije a procítí, pro něj má větší hodnotu, než to, co přijímá pouze pasivně.
- Je vhodné uvažovat o tzv. volných hodinách, které umožňují vést diskuzi na různá témata. Tyto hodiny zároveň umožňují, aby pedagog mohl žáky více poznat a přiblížit se jim.
- Pedagog usiluje o to, aby třída komunikovala s širším sociálním prostředím, což přispívá k uvědomění si druhých lidí, jejich potřeb a tužeb, jejich svobody. Může iniciovat například aktivity třídy v rámci celé školy, besedy v mateřských školách, v domovech pro seniory či v nemocnicích.
- Pedagog využívá principy svobody a odpovědnosti i při běžných hodinách. Žákům může například dát na výběr z několika úkolů, z úrovně obtížnosti úkolů, respektuje také tempo práce jednotlivých žáků, dává možnost vybrat si, zda žáci budou pracovat sami či ve skupině. Míra volnosti v tomto případě samozřejmě závisí na konkrétní situaci, na atmosféře, na vyspělosti a odpovědnosti žáků ve třídě.

## **5.7. Protichůdné tendence výchovy v rodině a ve škole**

Je-li pro žáka a potažmo jeho rodiče nevyhovující pedagog či celá výchovně-vzdělávací instituce, není příliš velkým problémem nalézt takovou školu, která bude dítěti i rodičům vyhovovat. Změna školní instituce s sebou však přináší mnohé potíže a pro dítě může jít o změnu stresující a problematickou. Horší situace nastává ve chvíli, kdy v rodině není výchovný styl působení na dítě vhodný. Nabízí se několik vyloženě nevhodných možností, jimiž rodiče výchovně působí na potomka. Vezmeme-li v úvahu téma této práce, tedy svobodu a odpovědnost, takto nevhodné výchovné styly nepodporují dítě v jeho svobodném rozvoji a vědomí si zodpovědnosti. Naopak, často dítě doslova utlačejí a činí každý jeho den utrpením a bojem o přežití. V případě ohrožení dítěte v rodině je samozřejmě nutný zásah úřadů. Jde-li však „pouze“ o nevhodné výchovné působení, bereme-li v úvahu výchovu ke svobodě a odpovědnosti, pak právě škola a působení pedagoga může být velmi dobrým nápravným prostředkem. Škola v tomto případě může sehrát významnou úlohu a nabídnout žákovi to, co mu v rodině chybí.



Rodinné i pedagogické působení na dítě je pro jeho život určující. Zatímco se dítě může narodit nezralým a vnitřně zatím nedospělým rodičům, na pedagoga jsou kladeny značné nároky, pokud jde o jeho odborné vzdělání a osobnostní kvality. Rodiče mohou uplatňovat různé způsoby výchovy dítěte, a tím dítě více či méně podporovat v jeho vnímání svobody a odpovědnosti. Dítě si však rodinu nevybírá, ta je mu souzena, a tak musí umět žít a vypořádat se i s takovým rodičem, který nerespektuje jeho jedinečnost, potřeby, zájmy a touhy.

Naopak rodiče mají možnost výběru z řady klasických i inovativních škol. Mohou pro své dítě vybrat právě takovou školu, která se bude shodovat s jejich názory na výchovu. Existuje řada alternativních škol, které významně podporují rozvoj osobnosti žáků a dávají co nejvíce prostoru jejich přirozenému utváření, spontánnosti a svobodné vůli.

## **6. Osobnost dítěte a její utváření vlivem výchovy realizované na principech svobody a odpovědnosti dítěte**

Dítě je od počátku svého života jedinečnou bytostí a individualitou, kterou je třeba vždy respektovat a brát ji v potaz. Nutně je také potřeba uvažovat o tom, že osobnost dítěte je utvářena na základě vrozených dispozic a v souladu se sociálním prostředím, ve kterém dítě žije.

Výchovné působení se může odehrávat ve třech základních rovinách (viz Seznam použité literatury, č. 9):

### **a) Spontánní utváření**

Působení na jedince v tomto případě není záměrné. Existuje určitý podnět nebo řada podnětů, které na jedince působí pouze tehdy, je-li na ně „naladěný“ a osloví-li ho.

### **b) Situačně cílené utváření**

K působení na jedince jsou vytvářeny konkrétní situace. Nejedná se však o donucení ke změně. Účelem má být to, aby právě konkrétní situace byla pro jedince pohnutkou k jeho dobrovolné změně.

### **c) Cílevědomé a systematické utváření osobnosti**

Účelem takového jednání je formování osobnosti dítěte a snaha o dosažení trvalejších změn v chování dítěte.

Jak ale působit na jedince tak, aby se postupně začal učit vnímat hranice svého chování a projevů, aby si byl vědom nutných povinností, aby v rámci stanovených hranic uměl nacházet svobodu volby a na základě této možnosti, s vědomím odpovědnosti za své činy, se uměl svobodně a samostatně rozhodovat? Nabízí se několik možností rodičovského a pedagogického působení, z nichž byly některé naznačeny výše.

Prvním z nich je působení autoritativního rázu, kdy rodič či učitel je středem výchovného působení, k němu se vše obrací. Cílem takového působení je snaha přetvořit jedince po vzoru stávajících a žádoucích požadavků a norem.

Druhá možnost působení staví do středu výchovného procesu nikoli autoritu, ale dítě samotné. To je v tomto případě považováno za subjekt vlastního formování. Rodiče či pedagogové v takové případě připravují dítěti cestu a situace, které napomáhají plnému rozvinutí jeho potenciální možnosti. Ovšem otázkou zůstává poskytnutí nejvyšší možné míry svobody, například tak, jak ji viděl J. J. Rousseau. Je možné, že ji v tomto duchu rodiče uplatňují, ve školním výchovně-vzdělávacím procesu však zcela jistě není možná. Jako východisko výchovy tuto filozofii převzali i další autoři, např. E. Keyová či M. Montessori. Úloha rodičů a pedagoga zde spočívá především v co nejdůkladnějším poznání utvářející se osobnosti dítěte, jeho vlastností, schopností a dovedností, jež je možné dále rozvíjet ku prospěchu dítěte. Svobodě volby je dán velký prostor. V dítěti se utváří smysl pro zodpovědnost především na základě důsledků, které v souvislosti s jeho jednáním nutně nastanou. Takový přístup je jistě možný, ale spíše až ve chvíli, kdy má dítě zafixovány jisté hranice a normy, kdy si je vědomo důsledku svých činů a rozhodnutí.

Třetí způsob nestaví do středu ani vychovatele ani vychovávaného. Podstatou tohoto působení je spolupráce a interakce pedagoga či rodiče a dítěte. Dospělá autorita v tomto případě působí jako garant vědomostí, vzdělání, standardů, a ty nabízí žákovi. Úkolem autority je zprostředkovávat poznatky takovým způsobem, aby dítě samo toužilo dozvědět se více, být pokračovatelem vědění dospělého. Dítě je tedy aktivní a samo, na základě své touhy dozvědět se více, se svobodně rozhoduje pro to, aby mu autorita poskytla další znalosti. Subjekt výchovy tedy sám usiluje o to, aby byl vychováván. Pokud bereme v úvahu individualitu a spontaneitu každého jedince, není možné počítat s tím, že bude výchovný proces do každého detailu předpřipraven a naplánován. Jednotlivé prvky a procesy budou vycházet z aktuálního vývojového stadia dítěte, z jeho potřeb a zájmů. Autorita bude k dispozici k tomu, aby využila všech možností, nabízejících další vhodné podněty pro rozvoj vychovávaného jedince. Tento způsob výchovy má připravovat na život v reálném světě, jakým skutečně je. Tedy na život ve světě plném rozporů, nedorozumění a konfliktů, ale také ve světě nabízejícím mnoho krásných a naplňujících prožitků. Ty bude dítě řešit i uvnitř svého nitra a bude nuceno procházet procesem rozhodování, volby z mnoha možností a nakonec také odpovědným přístupem za případné následky, plynoucí ze svobodné volby. Základním kamenem vnitřní svobody jedince je nutně odpovědnost. Pro plné pochopení smyslu svobody a odpovědnosti nestačí pouze vnímání sebe sama, ale je nutné pochopit především svobodu všech ostatních lidí, kterým je přiznáno zcela stejné právo a stejná povinnost. Bez pochopení těchto souvislostí a zákonitostí je pochopení svobody neúplné.

## **6.1. Vývoj osobnosti a vnímání svobody a odpovědnosti dítěte v závislosti na jeho věku**

Osobnost dítěte se od narození vyvíjí. Vývojem chápeme jakýsi sled ustáleného pořadí změn. Každé vývojové stadium má svá specifika, krizové momenty i jistý potenciál pro postoupení ve vývoji dále.

Po narození vyjadřuje novorozenec své pocity a tužby tím nejjednodušším způsobem – křikem a pláčem, který většinou ihned následuje pozornost matky či jiné blízké osoby a uspokojení vzniklé potřeby. Dítě si je vědomo toho, že v jeho blízkosti je stále někdo, kdo se stará o jeho komfort a je tu pro něj vždy, když je třeba.

S postupem času rozšiřuje dítě své pole působnosti a začíná se rozhlížet po světě, ať už pomocí lezení, chodítka a nakonec i samotnou chůzí. V této době přichází první zákazy a větší omezování vůle a svobodného rozhodování dítěte. To je samozřejmě vedeno instinkty, zvědavostí a není kontrolováno rozumem ani uvědomováním si možných následků vlastního počínání. Proto je třeba neustálý dohledu rodičů, kteří jsou garanty bezpečí. Zároveň se v tomto období poprvé začíná s naznačováním určitých hranic – jednoduše určení toho, co dítě smí a co ne.

Díky diferenciaci a integraci (viz Seznam použité literatury, č. 13) se dítě začíná pohybovat ve vnějším světě, začíná odlišovat sebe od druhých, objevuje své „já“. Právě díky integraci v něm vyvěrají přání, která touží realizovat.

Ve vývoji dítěte jsou nesmírně důležitá tzv. kritická období, jak je popisuje Říčan. Jde o období či vývojové okamžiky, ve kterých je dítě více vnímavé k okolním vlivům, které na něj působí. Pokud je působení správné a dobře načasované, může se díky němu dítě posunout dále ve svém vývoji. Naopak, pokud se kritického období nevyužije, má to zpravidla negativní dopad, ať již ve stávajícím, nebo v následujícím vývojovém období.

Osobnost dítěte tedy neustále zraje. Časem dítě přestává vnímat pouze své potřeby, ale stává se ohleduplným k druhým, nesobeckým, umí snášet překážky a zklamání.

Mnohými výzkumy bylo prokázáno, že plod již před narozením vnímá dění okolo sebe, lépe řečeno „tam venku“, a je citlivé k prožívání matky. Již v tomto období je tedy podstatný postoj matky k budoucímu miminku a také to, jak se matka chystá na jeho příchod – tedy svobodné a vědomé matky dítě přivést na svět, ponechat si je a s láskou

o něj pečovat. Nastávající matka si rovněž uvědomuje odpovědnost za dítě, která bude v plné tíze na ní. Uvědomuje si všechna rizika a možné komplikace. Například to, že se jí může narodit postižené či vážně nemocné, nebo skutečnost, že se právě nachází v tíživé ekonomické situaci. Taková matka zvažuje možnosti a svobodně se rozhoduje dítě se ponechat za jakýchkoli podmínek, nebo naopak. I to je svobodné rozhodnutí, a má vliv na budoucí život dítěte.

V prvním roce života dítěte nastává nejvíce změn, a to jak na tělesné, tak duševní úrovni. Jak jsme již zmínili, v této fázi rodiče pečují o všechny potřeby malého kojence a snaží se mu maximálně vyhovět. Existují zde hlavně vrozené reflexy a časem také postupné učení se ovládat své vlastní tělo. Během prvního roku se také naučí rozlišovat „já“ a „ti druzí“. Toto oddělení je prvním krokem pro uvědomění si sebe sama, své existence a možností více prosazovat své požadavky, jít si za svým. Od jednoho do tří let pak nastává rychlejší vývoj pohybových schopností. Projevy vlastní vůle a prvního vzdoru se nejdříve objevují kolem čtvrtého měsíce. Jejich účelem je vyjádřit nelibost se zásahy vychovatelů. Období vzdoru pak pozorujeme mezi druhým a třetím rokem života dítěte. Většinou však nejde o prosazení určitého cíle, ale o vzdor a odpor sám pro sebe. Jde právě o tu chvíli, kdy se začíná projevovat jedinečnost osobnosti dítěte, kterou chce dítě projevit za jakýchkoli okolností. Chce jednat dle svých přání, své vůle a právě vzniklých potřeb. Ve chvíli, kdy si dítě tvrdě prosazuje svou, většinou nepomáhají domluvy ani tresty. Rodiče by již v této chvíli měli nastavit ohleduplný a laskavý řád. Dítě si musí být vědomo toho, co je zakázáno dělat. Důvodem není pouze nacvičování či učení se řádu, ale především snaha zabránit tomu, aby si ublížilo. Říčan ještě zmiňuje rozdíl mezi zabráněním a přinucením, přičemž to první je v pořádku. Jde o snahu ochránit dítě a jasně mu ukázat pevné hranice. Za velmi nevhodné však považuje nutit dítě dělat to, co skutečně nechce. Doporučuje vyhnout se tomuto způsobu jednání, pokud to není zcela nezbytně nutné.

Snahu o prosazení vlastní vůle můžeme spatřovat již u kojence při vycvičení reflexu uchopování a pouštění. V této době se zároveň objevuje nejen konflikt s dospělými, ale také konflikt uvnitř sebe samého, zároveň se studem a pochybnostmi o sobě. Dítě zažívá pocity bezmoci, neúspěchu a hanby. S přibývajícími nepříjemnými zkušenostmi dítě začíná chápat, že tak nepříjemné a nelibé hranice, jež mu stanovují rodiče, mají jakýsi význam. Že právě tyto hranice jsou pro něj ochranou před tak hroznými pocity, které zažívá právě tehdy, když se je snaží porušit a obejít. Jde tedy o uvědomělé pochopení smyslu vnějšího řádu, o jeho vnitřní přijetí. Právě nepříjemné situace a konflikty jsou

prostředkem, jak vnější řád a hranice pochopit a přijmout je za své. I v tomto řádu zůstává zachována svobodné vůle malého človíčka, který ví, kdy ještě ji může uplatnit a v jakém rozsahu. Zároveň dítě ubezpečuje v jeho vlastní autonomii, v kontrole nad sebou a nabízí mu i jisté možnosti. S rozšiřováním sociálního pole batolete přichází na řadu pochopení toho, že pravidla neplatí jen doma, v rodinném kruhu, ale také ve velkém světě okolo, ve světě, který ještě tak dobře nezná. Ačkoli přesná pravidla nezná, má uvnitř sebe vryto, že existují a je třeba je dodržovat.

Nejdůležitějším zaměstnáním předškolního dítěte je hra. To je jedna z nejlepších možností, jak uplatnit nezkrotnou fantazii a svobodnou vůli ve vlastní realizaci. U předškoláka se již vyvíjí i svědomí, tedy vědomí si toho, že za zakázanou činnost přijde trest. To souvisí s výše uvedeným stanovením hranic a řádem. Dítě tedy dobře ví, jaké má povinnosti, stejně tak jako si je vědomo věcí, které by nemělo dělat.

Říčan k tomu uvádí: „Svědomí je bytostně vnitřní činitel, jde o internalizovanou sociální kontrolu, to znamená, že reguluje mé jednání i tehdy, když můj čin (nebo nečin) je naprosto soukromý: Mohu mít jistotu, že s o mém záslužném, nebo naopak špatném činu nikdo nikdy nedozví, a svědomí přesto mluví.“ (viz Seznam použité literatury, č. 13)

Svědomí tvoří ze začátku z největší části vědomí si zákazů a toho, co se nesmí. Až v pozdějším věku, většinou u dospívajících, může dojít k obratu a k převážení pozitivního nad negativním. U předškoláka rozhoduje o obsahu svědomí především vnější síla, tedy nějaká autorita. Většinou rodiče, prarodiče, učitelka v mateřské škole. Tyto autority jsou pak nositeli pravidel. Nejdůležitějším předpokladem pro vývoj svědomí dítěte je vzorové chování rodičů, na kterém dítě může jasně rozpoznat, že i rodiče jednají ve smyslu pravidel, které platí i pro ně samotné.

Zde je tedy položen základní kámen k tomu, aby si dítě mohlo uvědomit svou vlastní vůli, možnost rozhodovat se, a zároveň si je vědomo následků, které na základě prosazení své vůle nastanou. Následky vlastní vůle nemusí být jen negativní, např. trest nebo nelibost rodičů, ale také pozitivní – pochvala a ocenění. Ta má zpravidla také svou neopomenutelnou roli při osvojování si toho, co je dobré a žádoucí. Často má mnohem větší efekt právě dobře mířená pochvala, než trest. V každém případě však platí, že každý následek, ať již je pro dítě pozitivní či nikoli, má pro dítě význam. Poskytuje totiž významnou zkušenost, ze které lze dále těžit.

V mladším školním věku se dítě setkává s dalšími autoritami. Už to nejsou pouze rodiče, prarodiče a učitelky v mateřské škole. Nyní přichází školní pedagogové, ředitel školy, školní vychovatelky a další školní personál. Pedagog mnohdy svou autoritou zastíní i autoritu rodičů. Všechny tyto osoby působí na prvňáka jako přirozené autority. Seznam toho, co je zakázáno, se postupně rozrůstá, a s tím přichází směrem k dítěti více a více požadavků. Spolu s normami a s novými poznatky a zkušenostmi se zároveň otevírá mnohem více možností pro realizaci vlastních potřeb, než tomu bylo dříve. Svobodná vůle se uplatňuje především v činnostech, ať již jde o činnosti školní či mimoškolní. Děti se mohou projevit při pracovním vyučování, výtvarné a tělesné výchově, ale také v mimoškolních aktivitách – hudebních, výtvarných či sportovních. Dítě se postupně ztotožňuje s denním řádem, s požadavky školy a učitelů, učí se jednat v rámci různorodých pravidel a požadavků. Vzhledem k jeho osobě však přichází mnohem více požadavků, než tomu bylo dříve. Školní povinnosti nelze opominout, a tak každý rodič dbá na to, aby dítě mělo připraveny školní pomůcky, vypracovány úkoly na další den, naučenou novou básničku. V této chvíli již nejde požadavky odložit a přehlížet, jak tomu bylo u předškoláka. První neúspěchy je však potřeba podpořit a motivovat k další činnosti. Neúspěch je dítěti samozřejmě nepříjemný a může jej odrazovat od další podobné aktivity. To je potřeba překonat a naučit se přecházet přes nezdary a dělat i nepříjemné a nezábavné věci.

Další fáze negativismu a odmítání se objevuje v dospívání. Mladý člověk se snaží odpoutat od rodičů, ačkoli je na nich stále závislý. Negativismus je v této vývojové fázi zaměřen přímo proti autoritám, postoje a názory jsou často přímo opačné než ty, které zauímají rodiče, pedagogové a další autority. Takové, mnohdy až nepochopitelné a nelogické chování má adolescentovi dopomoci k emocionálnímu oddělení se od rodičů, k vědomí vlastní autonomie, k možnosti rozhodovat se sám za sebe podle vlastních názorů a postojů.

Významným rozhodnutím, které může, nebo by mělo být založeno na svobodném rozhodnutí, je volba budoucího povolání. Nejvýznamnější autoritou už není učitel, ale většinou vůdce party, nejsilnější jedinec v kolektivu.

Se svobodou a odpovědností úzce souvisí tvorba autonomní morálky (Piaget). Ta se u dítěte objevuje už kolem sedmého roku jeho života. V dospívání a adolescenci se vynořují otázky spravedlnosti, svědomí, dobra a zla. To, jak člověk v tomto věku, mravně dospívá, záleží především na jeho chápání a vnímání dobra a zla. Pokud dojde ke

špatnému činu, nejde jen o to, že se stal, ale především o to, zda jej dotyčný zamýšlel udělat, nebo zda k němu došlo nedopatřením, omylem.

Dospívající často vidí černobíle. Dovedou i ty nejmenší činnosti vykonávat nesobecky, s ohledem na jiné, často se přiklání například k ekologickému smýšlení. Velké kritice jsou v tomto období ze strany adolescenta podrobeny i ty největší autority, které do detailu zkoumá a hodnotí. Ne vždy je však vývoj takto dramatický. V případě velké vyhraněnosti hrozí velké nebezpečí v poznání neuskutečnitelnosti těchto velkých ideálů a přechod na opačnou stranu.

Možnost svobodné volby a odpovědnosti za tuto volbu získává počátkem dospělosti nových rozměrů. Už nehrozí pouze trest nebo nelibost rodičů a učitelů, nastupují zde autority ustanovené zákonem, ale také autority v podobě vysokoškolského učitele, nadřízeného v prvním zaměstnání apod. Veškerá rozhodnutí teď mají přímý dopad na blízkou i vzdálenou budoucnost jedince a toho si je dotyčný dobře vědom. Stává se tak zodpovědným sám za sebe, veškerá pravidla nastavená rodiči jsou buď pevně zakotvena uvnitř jedince, nebo jsou odsunuta na pozadí a nahrazena jinými, vlastními pravidly. Motivací pro dodržování pravidel a možnost projevení vlastní vůle již není korigována zvenčí, ale hlavní pákou je úvaha nad další vlastní budoucností a životy jiných lidí. V tom lepším případě. Samozřejmě existují jedinci, kteří ani v dospělosti nejsou schopni nahlížet a předvídat důsledky svých činů. Mají pocit nekonečné volnosti, žijí přece v demokratickém, svobodném světě a mohou dělat vše, co se jim zamane. Takové uvažování však dříve nebo později musí narazit na pevné hranice vnějšího světa.

Svoboda volby, odpovědnost, morálka, svědomí - to vše souvisí s hledáním vlastního já, svého místa ve světě, smyslu života. Jedinec se tak vymezuje od svého okolí, ukazuje, jaký je, jaké má názory, čeho si cení a co odsuzuje. To pramení z jeho vnitřního přesvědčení o světě, o lidech v něm a především o tom, jaký je účel našeho bytí ve světě. Hledání sebe sama však v útlé dospělosti nekončí, pokračuje a přetváří se během celého života, a to v závislosti na zkušenostech a prožitcích.

Jak již bylo řečeno, výchova může být účinná pouze tehdy, bere-li v potaz celkovou osobnost a vývoj dítěte. Proto je potřeba s každým jedincem zacházet v souladu s tímto vědomím. Aby bylo možné zjistit, kam dítě ze své přirozenosti směřuje, je dobré nechat mu určitou míru volnosti. Výchovný proces nabízí nekonečné varianty a možnosti, rozličné a jedinečné způsoby, kterými je možno na dítě působit.



Aby mělo výchovné působení očekávané výsledky, musí být splněny jisté předpoklady:

a) **Naladění dítěte na vychovatelovo působení**

Mezi vychovatelem a dítětem probíhá oboustranná komunikace. Může dojít k diskuzi i k rozdílným názorům. Pokud však dítě bude lhostejné či apatické, není šance, aby přijalo snahu o výchovné působení.

b) **Čerpání z vlastních zážitků a zkušeností**

Pomocí slov je možné předávat mnohé. Pro zafixování a zařazení si předmětného výchovného prvku do struktury osobnosti dítěte má největší účinek na vlastní prožitek dítěte. Ten se do něj nesmazatelně vryje a má mnohem silnější účinek, než pouhé vnímání zprostředkované zkušenosti někým jiným.

c) **Možnost vlastního rozhodování**

Dítě může těžit z vlastních získaných zkušeností pouze tehdy, zhodnotí-li je, a na základě rozhodovacího procesu bude-li mít možnost svobodně se rozhodovat.

d) **Mnohé z výchovných situací mohou být předem připraveny**

a v podstatě se podbízet s vhodným nebo žádoucím řešením situace. Pouze za předpokladu, že je situace připravena a vystižena skutečně vhodně, si dítě uvědomuje, že jeho rozhodnutí závisí pouze na něm, na jeho svobodné vůli a samostatném rozhodnutí. Jedinec tak formuje sám sebe, což zaručuje trvalejší začlenění výchovných prvků do systémů jeho osobnosti.

## **6.2.Pojmy související s pochopením svobody a odpovědnosti**

Pojmy svoboda a odpovědnost pochopí dítě až s určitým množstvím nabytých osobních zkušeností, na základě vyspělosti sociálního vnímání a získaných vědomostí. Vzhledem k tomu, že svoboda může být chápána různě, od zcela banálních případů až po složité filozofické úvahy, lze říci, že dítě postupně chápe vyšší a vyšší stupně svobody a odpovědnosti. Už tříleté dítě ví, řekne-li rodič „ne, to nesmíš“, co přesně to znamená. Během dětství je svoboda většinou chápána tím, co jedinec smí a nesmí, učí se chápat základní pravidla, řád, ale jeho úkolem je také učit se respektovat a chápat ostatní lidské bytosti – tedy i jim přiznávat svobodu a také ji respektovat.

V rámci výchovného procesu by dítě mělo získávat jisté dovednosti, které mu pomohou naučit se znát sebe samého, zacházet se svými možnostmi, učit se ovládat touhy, potřeby a vášně.

### **Rozlišování dobra a zla**

Dobro a zlo jsou pojmy, jejichž význam chápe už tříleté dítě, povídáme-li mu pohádku. Jasně dokáže rozlišit, která z postav je ta dobrá a která zlá. V reálném světě ale nemusí být toto rozlišení tak jednoduché. Arno Anzenbacher (viz Seznam použité literatury, č. 1) pojímá rozdíl mezi dobrým a zlým, respektive mezi morálním a nemorálním, takto: „Jednání je morálně dobré tehdy, je-li jeho určujícím původem (motivem, „pružinou“) čistá rozumová forma mravního principu jako taková. Při mravním jednání jsem motivován přímo mravním zákonem. Jednám takto, protože jsem toto jednání uznal ve smyslu kategorického imperativu za svou povinnost. Vlastním mravním motivem je tedy rozumový motiv jakožto motiv povinnosti.“ Naopak morálně špatné jednání je podle něj takové, jehož určujícím motivem je motiv náklonnosti, který odporuje povinnosti, kdy konám něco, co chci, ale co bych konat neměl.

Předpokladem uvědomování si dobra a zla je uvědomování si všeobecně platných norem a toho, co je obecně považováno za dobré. Toužíme-li po něčem a chceme-li to udělat, a zároveň přitom víme, že to odporuje tomu, co považujeme za dobré, musíme si zároveň uvědomovat, že to, co činíme, je špatné. Máme tedy svobodu volby a můžeme se dobrovolně rozhodnout, co učiníme. Ale rozhodneme-li se ve prospěch zla, musíme za to přijmout odpovědnost. Dalším kritériem pro rozdíl mezi dobrem a zlem může být také motiv konajícího. Jako dobro tedy jedinec vnímá takové věci, které se shodují s jeho vnitřním svědomím, s jeho cítěním, s vnímáním mravních hodnot.

### **Svědomí**

Freud by svědomí označil zřejmě jako složku osobnosti nazvanou Superego. Tedy to nejlepší co je v nás. Něco, co nás podvědomě nutí konat dobré věci, a vykonáme-li věc špatnou, neustále se bouří a snaží se nám dát najevo, že jsme udělali něco v rozporu s našimi dobrými mravy. Svědomí je jakýmsi kontrolním světylkem, které se rozsvítí vždy, když se stane něco mimo naše zvnitřnělé hodnoty a zásady.

## **Sebeuvědomění**

Objevuje se ve velmi útlém věku, a to již u malého kojence. Ten má zprvu pocit, že je součástí někoho jiného – matky. Později již dokáže matku oddělit od sebe a je si vědom svého vlastního „já“. To se poprvé nejsilněji objevuje v batolecím věku v období prvního dětského vzdoru.

## **Sebepoznání**

Má několik fází. Tou počáteční je určitá norma zvenčí – jednoduše řečeno: co se po mně chce, abych dělal. Dalším krokem je snaha poznat víc sám sebe, vědět, kam směřuji a o co usiluji, jaké mám možnosti. Sebepoznání má svůj nejhlubší smysl především v tom, že se na jeho základě člověk pokouší nalézt cesty k vlastnímu zdokonalování se, k maximálnímu rozvinutí své osobnosti.

## **Sebevýchova**

Značí vědomou a cílenou snahu jedince pracovat na sobě, na svém vlastním zdokonalení. Úsilí k sebevýchově jedince je také považováno za významnou součást úspěšného výchovného procesu.

## **Sebereflexe**

Prostřednictvím sebereflexe jsme schopni si uvědomit sebe sama. Jde o spojení našeho sebepojetí a snahy dosáhnout toho nejlepšího, co je v nás – našeho ideálního Já. Děje se tak na základě sebevýchovy a vlastního formování vlastní osobnosti. Podstatný vliv na sebereflexi dítěte má rodinné prostředí, v němž žije. Zažívá-li dítě šťastný život, naplněné rodinné vztahy, radostné dětství a je-li pro něj rodina synonymem bezpečí a jistoty, pak je dítě vnitřně vyrovnané, což má rozhodující vliv na to, jak samo na sebe nahlíží. Rodina mu v takovém případě nastavuje reálné zrcadlo a je mu oporou v obtížných situacích.

Zanedbatelné není ani školní prostředí. Školní klima a atmosféra, smýšlení a reakce pedagoga se na schopnosti sebereflexi žáků podílejí ve velké míře.

Pochopení svobody a odpovědnosti nepřichází k dítěti ze dne na den. Stejně jako se dítě od narození vyvíjí po fyzické a psychické stránce, stejně tak pomalu probíhá jeho socializace. Dítě se odvažuje dělat první kroky ve velkém a neznámém světě. A zároveň s tím přicházejí první pády, první zákazy, nelibost rodičů a první tresty. Vše samozřejmě v přiměřené formě. Rodiče si většinou instinktivně uvědomují, že zásah musí být citlivý, ale zároveň musí být dítěti jasné, že udělalo něco špatně. Hranice se s postupem času uvolňují, dítě si normy zvnitřňuje a snaží se dle nich jednat. Učí se také rozlišovat mezi dobrem a zlem, později mezi tím, co je morální a co už ne. Každodenním zkušenostmi se jeho pole možností rozšiřuje, získává tak více a více podnětů k uvažování.

## **7. Dítě vychovávané ke svobodě a odpovědnosti a jeho místo ve světě**

Dítě vychovávané na základě principů morálních hodnot, svobody a odpovědnosti, si uvědomuje vlastní odpovědnost za celkový vývoj své osobnosti, za možnost ovlivňovat z velké části svůj život ale také život ostatních lidí. Stejně tak jsou mu známy jisté hranice a omezení, a tím také prostor, kterého může využívat.

Nepsanou povinností lidského bytí je rozvinout sebe sama v maximální možné míře. Člověku je při narození dán určitý předpoklad pro jeho život, jakási nenaklíčená semínka osobnostních vlastností a vloh. Člověk se postupně, spolu s přirozeným vývojem a růstem těla, rozvíjí také na úrovni psychické, sociální a duchovní – mravní. Jde o dynamický a celoživotní proces. Člověk ale nežije sám, je obklopen jinými lidmi, a tak se svoboda a odpovědnost projevuje nejen ve vztahu k sobě samému, ale především ve vztahu k ostatním lidským bytostem, ke společnosti. Právě to ono sebeuskutečnění se může odehrát ve vztahu s druhými. Emerich Coreth to popisuje takto: „Druhý člověk, který se s námi setkává jako rovná a rovnocenná duchovně-personální bytost, oslovuje nás, otvírá se nám a vyzývá nás k víře, důvěře, laskavosti a lásce. Člověk dospívá k plnému rozvinutí jen v personálním vztahu.“ (viz Seznam použité literatury, č. 2) Nakonec dodává, že podobně uvažoval v řecké filozofii i Aristoteles.

Svoboda pro něho neexistuje pouze na osobní úrovni, ale zřetelně si uvědomuje, že existují dvě linie svobody, a to:

### **a) Vlastní svoboda a odpovědnost**

Uvědomění a chápání vlastní svobody a odpovědnosti nutí jedince dělat věci naplno, se vším všudy, maximálně využít nabízejících se možností. Úkolem člověka je jeho plná realizace; vše co směřuje k rozvoji člověka je dobré a naopak. Podmínkou mravního, tedy dobrého jednání, je právě svoboda a možnost svobodné volby. Ať už jde o dobro či zlo, vždy je realizováno na základě svobodného rozhodnutí člověka. Svobodné rozhodnutí však často nečiní jen pro sebe, ale pro druhé, pro obecné dobro. Tím si uvědomuje i další dimenzi svobody a odpovědnosti.

## **b) Svoboda druhých**

Mravní hodnoty nabývají smyslu v konání dobra pro ostatní, pro společnost, pro svět. Hegel uvádí, že „Pravá svoboda je mravnost.“ Ve smyslu k druhým lidem se tedy svoboda přetváří v dobro, nesobecké skutky, ohled a respektování svobody druhých lidí.

Svobodný člověk, ve snaze činit ze svobodné vůle dobro druhým, může nacházet možnosti realizace svých činů v přírodě a umění, v záslužné a nesobecké práci pro druhé.

Člověk ve svém vývoji nabývá zkušeností a znalostí, rozvíjí sám sebe, chápe věci v širších souvislostech, na vyšších úrovních. I pojem svoboda a odpovědnost mohou postupem času získat nové a široké rozměry. Svobodu a odpovědnost pak takový jedinec rovná s pravdivostí, poctivostí, spravedlností, nesobeckostí a prací pro druhé. Morální hodnoty nepřijímá kvůli sobě samému, ale je si vědom smyslu a významu hodnoty jako takové. Takto přijaté principy pak nemá pouze začleněny ve svém vnitřním systému hodnot, ale v souladu se svým nitrem je aplikuje v každodenním životě rodinném, partnerském, stejně jako na úrovni společenské a celosvětové. Člověk se nenechává strhávat pudy a instinkty, které jeho potřeby uspokojují pouze dílčím způsobem, a narušují tak jeho celkové směřování. Nakonec se stane samozřejmostí, že svoboda a odpovědnost získají ten nejvyšší smysl právě soužitím s ostatními lidmi, kteří nabízejí zrcadlo k nahlédnutí do sebe samého. Jen díky druhému člověku můžeme najít sebe sama. Zároveň je jasné, že nemáme povinnosti jen k sobě, ale především k jiným lidem. Taková povinnost však není vnímána jako něco vynuceného a očekávaného, ale jako naše přirozená snaha a touha být s druhými lidmi, podílet se na jejich životě a být pro ně tím, čím jsou oni pro nás – tedy tím prvním a posledním v našem bytí.

I přesto mohou nastat situace, kdy uvnitř sebe člověk řeší svobodu vlastní versus svoboda ostatních. Hranice, kde končí svoboda jednotlivce a začíná svoboda jiného člověka či celku, může být nezřetelná.

## **7.1.Odpovědnost k sobě i k druhým**

Už malému dítěti můžeme na jednoduchém příkladu vysvětlit, jaký je význam slova „odpovědnost“. Každé dítě i bez vysvětlování samo pochopí, že udělá-li nějaký skutek, ve většině případů se hned nebo později objeví jeho následek, ať už pozitivní či negativní, a následuje trest nebo pochvala. V pozdějším věku se uvažování o odpovědnosti dostává na vyšší úroveň. Mnohdy si tak uvědomujeme tíži našich rozhodnutí, mnohdy nevíme, jak se rozhodnout, neboť ani jedna volba nám nepřinese klid na duši. Kde ale začíná odpovědnost, kde jsou její počátky? Naše odpovědnost jednoznačně začíná již ve chvíli, kdy uvažujeme o tom či jiném rozhodnutí. Již v této chvíli jsme puzeni nějakým směrem. Ačkoli navenek můžeme působit velmi ohleduplně, taktně a nesobecky, nikdo neví, co se odehrává v naší mysli a v našem nitru. Ale i za to, co uvnitř prožíváme a co cítíme, neseme odpovědnost. Za tyto „nevyjevené“ činy sice nebudeme potrestáni zvenčí, ale naše osobní odpovědnost i zde platí. Jestliže konáme na základě svého niterného přesvědčení o dobru, pak můžeme být klidní a vědomí si toho, že jsme udělali skutečně maximum. V opačném případě se pravděpodobně budeme šírat a naše svědomí nás nenechá spát. A navíc – to, co člověk prožívá v nitru, jej nutně formuje i zvenčí, a proto časem není jednoduché skrýt, že to, jak se tváříme a prezentujeme před ostatními, je naprosto jiné od toho, po čem toužíme uvnitř sebe. Proto člověk, který si je skutečně vědom své svobody a odpovědnosti, bude konat v souladu se svým nitrem.

## **7.2.Postoj k vlastnímu životu a zvládání obtížných životních situací**

Člověk se ne vždy ocitá v situaci, kdy se mu vše daří, kdy nemá žádné starosti či existenční problémy. Naopak, neustále se objevují situace, které je třeba řešit - strasti, smutky a trápení. Jedinec, který si je vědomý své vnitřní svobody, může nalézt štěstí i v těchto těžkých životních situacích. Tedy, ačkoli může být mnohdy z vnějšku nesvobodný, jeho vnitřní naladění, smýšlení a cítění bude naprosto svobodné a volné. Takový člověk se bude cítit více šťastný a spokojený, ať už bude jeho současná životní situace jakákoli. Vždy bude schopen nahlížet na věci takovým způsobem, který mu dovolí nalézt ve zdánlivě špatných a nepříjemných věcech to dobré a pozitivní. Každá svízlel pro něj bude povzbuzením. Mnoho věcí se tak stane více srozumitelnými a jasnějšími.

Vnitřní štěstí ale nezávisí pouze na vnitřním pohledu na okolní svět. Velmi podstatné v tomto ohledu jsou také sociální vztahy s blízkými, vztahy na pracovišti, zaměstnání jako takové, trávení volného času a zdraví.

Vytvoření si osobitého pohledu na svět a snaha o vnitřní svobodu pomáhá jedinci v tíživých životních situacích právě tím, že pro něj problémy neznamenaají konec. Takový jedinec se necítí být pouhou loutkou v rukách osudu, ale je si vědom své vlastní síly, svých možností a také jistou nadějí do budoucna. Každý pak nachází své vlastní způsoby a taktiky, pomocí kterých obtížné situace zvládá a vyrovná se s nimi.

Vývoj morálky, mravního usuzování a chápání svobody a odpovědnosti je velmi složitým procesem, který je odvislý od schopnosti dítěte prožívat a začleňovat prožitky do své vnitřní hodnotové struktury. Později je jasné, že svoboda a odpovědnost neexistuje pouze ve vztahu ke konkrétnímu jedinci, ale že právě tam, kde začíná svoboda ostatních, končí svoboda jednotlivce.

Dítě, které je schopno pochopit možnosti své svobodné vůle, ale také odpovědnost za vlastní činy, chápe v tomto smyslu také ostatní lidské bytosti a je si vědomo, že stejná práva a povinnosti mají také oni. To je předpokladem k tomu, aby plně respektovalo ostatní jedince, ale zároveň, aby umělo zdravě prosadit svá práva.



## 8. Závěr

Na pojmy „svoboda“ a „odpovědnost“ lze nahlížet různým způsobem. Jejich výklad a chápání je vždy odvislé od historických, filozofických a společenských souvislostí. Důležité je také pochopení vývoje vnímání svobody v čase. I přesto se objevovaly a stále objevují teorie, které svobodu vnímají odlišně. Z toho také vyplývá, že každý lidský jedinec může svobodu chápat různým způsobem a že pro každého může zastávat jiné pořadí na žebříčku životních hodnot. Takové nazírání a vnímání svobody vychází především z kulturních a sociálních poměrů člověka, z jeho postojů, názorů, mravních a morálních hodnot, které v sobě přijal.

Významný podíl na tom, jak člověk svobodu a odpovědnost ve svém životě vnímá a uplatňuje, má výchovné působení, a to jak rodinné, tak pedagogické. Nesmírně důležitou roli tak v procesu výchovy hrají právě osoby vychovatelů – rodiče a pedagogové. Výchova ke svobodě a odpovědnosti v rodině je odvislá především od pochopení těchto pojmů samotnými rodiči a od toho, jak se reálně projevují na základě těchto principů. Neméně důležitý je výchovný styl, kterým rodiče na dítě působí.

Další významnou výchovnou silou, jež na dítě usilovně a soustavně působí, je pedagogická instituce – škola. Kromě klasických škol v současnosti existuje i řada škol tzv. inovativních, jejichž výchozím principem, na jehož základě na dítě působí, je ohled na jeho jedinečnost, přirozenost a svobodnou vůli. Škola je místem, kde se rozvíjí sociální vztahy dítěte, a tím i vnímání hranic vlastní svobody a respekt k svobodě ostatních jedinců. Na pedagoga, který je žákům vzorem, rádcem a pomocníkem na počátku jejich životní cesty, jsou kladeny velké nároky nejen, pokud jde o jeho odborné znalosti a dovednosti, ale především na jeho kvality osobnostní.

Aktuální vnímání a schopnost pochopení dítěte vlastní svobody a odpovědnosti závisí na jeho biologicky-psychologické zralosti, stejně jako na úrovni socializace, stávajícího morálního a mravního vnímání. To je u každého jednotlivce rozdílné a úroveň vyspělosti konkrétního dítěte je vždy nutné respektovat. Působení ze strany vychovatelů tak vyžaduje citlivé zacházení. Ve výchovném procesu je žádoucí využívat vhodných přirozených situací. Jestliže dítě vnitřně prožívá, stává se prožitek součástí jeho nitra, což je to nejcennější, čeho může vychovatel ve výchovném procesu dosáhnout.

Hlavním benefitem, který dítě pro život díky vnímání svobody a odpovědnosti získá, je jeho pozitivní a aktivní postoj k životu. Mnohem snazší se pro něj stává řešení obtížných

a bolestných životních situací. Zároveň je takový jedinec ohleduplný k ostatním, stává se respektující a taktí osobou, pro kterého je svoboda druhých stejně důležitá, jako svoboda jeho samotného. Není pro něj obtížné chápat smysl života a v každé situaci dovede nalézt něco, co dává smysl a co je užitečné.

## Seznam použité literatury

- 1) ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. [s.l.] : Academia, 2001. 292 s. ISBN 80-2000-9175.
- 2) CORETH, Emerich. *Co je člověk*. Prah: Zvon, 1994. 214 s. ISBN 80-7113-098-2.
- 3) DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3.
- 4) HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.
- 5) HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- 6) JANKE, Wolfgang. *Filosofie existence*. Praha: Mladá fronta, 1995. 248 s. ISBN 80-204-0510-0
- 7) NOVAK, Michael. *Filosofie svobody*. Praha: Vyšehrad, 1998. 240 s. ISBN 80-7021-264-0
- 8) PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.
- 9) PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
- 10) POPPER, Karl Raimund. *Otevřená společnost a její nepřátelé I: Uhranutí Platónem*. Praha: OIKOYMENH, 1994. 356 s. ISBN 80-85241-54-4.
- 11) PRŮCHA, Jan. *Učitel*. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- 12) PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 270 s. ISBN 80-7178-399-4.
- 13) ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- 14) SPAEMANN, Robert. *Základní mravní pojmy a postoje*, Praha 1995, Svoboda, 91 s., ISBN 80-205-0484-2

15) STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar, 1998. 203 s. ISBN 80-900307-0-X

16) VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. 402 s. ISBN 987-80-247-1734-0

## Souhlas s půjčováním diplomové práce

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne

.....

podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum